

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERS
PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

SEKVAN KUZU

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Servet DEMİR

GAZİANTEP
ARALIK 2015

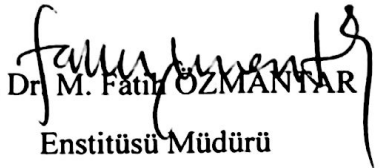
T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERS PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

SEKVAN KUZU

Tez Savunma Tarihi: 25 Aralık 2015

Eğitim Bilimleri Enstitü Onayı:


Doç. Dr. M. Fatih ÖZMANFAR
Enstitüsü Müdürü

Bu tezin (Doktora Tezi) olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Enstitü ABD Başkanı 4.



Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niceliği açısından (Doktora Tezi) olarak kabul edilmiştir.


Doç. Dr. Servet DEMİR
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niceliği açısından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri :

Prof. Dr. Zuhâl ÇUBUKÇU

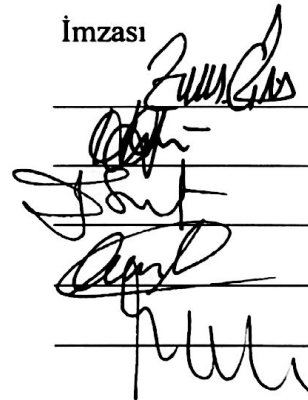
Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT

Doç. Dr. Servet DEMİR

Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL

Yrd. Doç. Dr. Recep BİNDAK

İmzası



İTHAF

Babam Cemil KUZU'ya...

ÖZET

ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

KUZU, Sekvan
Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Servet DEMİR
Aralık 2015, 255 sayfa

Bu araştırmanın amacı, “öğretim ilke ve yöntemleri dersi” ders programının değerlendirilmesidir. Araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımına göre yapılan bir çalışmadır. Araştırmanın nitel boyutunu öğretim elemanları ve okul müdürlerinin görüşlerinden oluşurken, nicel boyutunu ise öğretmen ve öğretmen adaylarının “öğretim ilke ve yöntemleri dersi” öz yeterliklerinden oluşmaktadır. Ders programının değerlendirilmesinde Demirel’in Analitik Program Değerlendirme Modeline (DAPDEM) uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Mustafa Kemal Üniversitesi (MKÜ) Eğitim Fakültesi’nde dersi veren dört öğretim elemanı, Hatay ilinin Antakya Merkez ilçesinde görev yapan 13 okul müdürü, yine Hatay ilinin Antakya Merkez ilçesinde görev yapan 301 öğretmen ve Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören 300 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama araçları “Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlik Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme dir. Ölçeğin geliştirme aşamasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Ayrıca grupların karşılaştırılmasında ise t-testi, ANOVA ve LSDtestlerinden faydalanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analiz tekniği kullanılmıştır.

Çalışmanın sonunda, öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik düzeylerinin ortalamasının üstünde görülmüştür. Öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik alt ölçek öz yeterlik düzeyleri “cinsiyet” ve “mezun oldukları lise” değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının “ÖİY” ne ilişkin kurs (KPSS kursu) alıp-almama durumları” ve “Öğrenim gördükleri program”, onların ÖİY öz yeterlik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür.

Bununla birlikte öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik alt boyut öz yeterlik düzeyleri “cinsiyet”, “brans”, “eğitim düzeyleri”, “görev yaptıkları okul kademesi”, “kıdemleri” ve “mezun oldukları fakülte” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak öğretmenlerin ÖİY’ ne ilişkin “hizmet içi eğitim alıp-almama durumları”, “mezun oldukları üniversite” ve “lisansta ÖİY dersini alıp-almama durumları”, onların ÖİY öz yeterlik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür.

Okul müdürleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen verilere göre okul müdürleri, öğretmenleri ÖİY dersine ilişkin teorik olarak bilgi sahibi olduklarını belirtirken, sahip oldukları bilgiyi uygulama düzeylerini ise yetersiz olarak görmekteler. Benzer şekilde okul müdürleri lisansta verilen ÖİY dersini hem teorik hem de uygulama bakımından yetersiz görmektedir. Öğretim

elemanları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının ÖİY ders genel yeterlik düzeylerinin hem “kuramsal bilgi” bakımından, hem bu bilgiyi “uygulayabilme yeterliği” bakımından yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde öğretim elemanları, lisansta verilen ÖİY dersini hem teorik hem de uygulama bakımından yetersiz görmekteler.

Anahtar Kelimeler: Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi, Öğretim İlke ve Yöntemleri Öz Yeterlik Ölçeği, Program Değerlendirme, Öğretmen Eğitimi, Demirel’in Analitik Program Değerlendirme Modeli

ABSTRACT**EVALUATION OF THE INSTRUCTIONAL PRINCIPLES AND METHODS'
CURRICULUM**

KUZU, Sekvan
Doctoral Thesis, The Department of Educational Sciences
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Servet DEMİR
December 2015, 255 pages

The purpose of this research is to evaluate the instructional program of “Principles and Methods of Instruction Course”. The research is a study performed according to mixed research approach in which qualitative and quantitative research methods are used. The qualitative aspect of the research is instructors and school managers while the quantitative dimension is composed of teachers' and teacher candidates' self-efficacy of “Principles and Methods of Instruction Course.” The evaluation of course's instructional program was realized according to Demirel's Analytical Program Evaluation Model (DAPEM). The research was performed in the academic year of 2013-2014. The research sample is composed of 4 instructors who teach in Mustafa Kemal University (MKU), Faculty of Education; 13 school managers who work in Antakya, Hatay; 301 teachers who teach at schools in Antakya, Hatay; and 300 teacher candidates who were the senior students in Mustafa Kemal University, Faculty of Education. To collect data, “Self-Efficacy Scale for Principles and Methods of Instruction Course” and a semi-structured interview were used. The Exploratory Factor Analysis (EFA) and the Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to develop the scale. t-test, ANOVA and LSD test were used to compare the groups. The content analysis method was utilized in the analysis of the qualitative data.

As a result of the analyses, teacher candidates' levels of PMI self-efficacy were observed above the average . No statistically significant difference was found between teacher candidates' levels of PMI self-efficacy subscales and their gender, high school of graduation and type of high school. However, it was seen “whether teacher candidates participated to a course related to PMI” and the “program they studied” affected their PMI self-efficacy levels statistically and significantly.

Besides this, teachers' levels of PMI self-efficacy were observed above the average. No statistically significant difference was found between teacher candidates' levels of PMI self-efficacy subscales and their gender, branch, educational level, rank of the school at which they work, seniority and faculty of graduation. However, it was seen “whether teachers received in-service training on PMI”, “their university of graduation” and “whether they took the PMI class during undergraduate study” affected their PMI self-efficacy levels statistically and significantly.

Based on the data obtained from the structured interviews with the school managers, they reported that their teachers have theoretical knowledge on the PMI course; however, found them to be inefficacious in terms of practicing the knowledge they have. Similarly, the school managers regarded the PMI course given during undergraduate study as inefficacious both theoretically and practically.

According to the data obtained from the semi-structured interview with the instructors, it was concluded that teacher candidates' PMI general self-efficacy levels were inefficacious in terms of both “theoretical knowledge” and “practicing the knowledge”. Similarly, the instructors regarded the PMI course given during undergraduate study as inefficacious both theoretically and practically.

Key Words: Principles and Methods of Instruction Course, Self-Efficacy Scale for Principles and Methods of Instruction Course, Program Evaluation, Teacher Training, Demirel's Analytical Program Evaluation Model

ÖNSÖZ

“Hiçbir öğrenme-öğretme kuramı, yaklaşımı, stratejisi, yöntemi ya da tekniği öğrenmeyi-öğretmeyi gerçekleştirmede tek başına yeterli değildir.”

Veysel SÖNMEZ

Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel özelliklerin (farklılıkların) dikkate alınması büyük önem arz etmektedir. Bireysel farklılıklarında dikkate alınması değişik strateji, yöntem ve teknikler mümkün olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerimizin öğrenme-öğretme sürecinde değişik öğretim strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanması gerekir.

Öğretmenlerin mesleki hayatları boyunca, öğrenme-öğretmen sürecinde başvuracakları öğretim kuram, yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerinin verildiği öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programını değerlendirmeye çalıştığımız bu çalışmada, çalışmanın başından sonuna kadar hiçbir emeğini ve zamanını esirgmeden çalışmaya katkıda bulunan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Servet DEMİR'e, tez izleme sürecinde düşünceleriyle çalışmaya önemli katkılarda bulunan ve desteklerini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Recep BİNDAK'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL'a; önerilerinden faydalandığım jüri üyeleri Sayın Prof. Dr. Zuhâl Çubukçu ve Sayın Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT'a teşekkür ederim. Doktora öğrenimim boyunca bilimsel deneyim ve önerilerinden faydalandığım değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN, Sayın Doç. Dr. Erdal BAY, Sayın Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ, Sayın Doç. Dr. Bayram Çetin ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Güzide ÖNER'e teşekkür ederim.

Gerek uygulama sürecinde gerekse tez yazım sürecinde yardımlarıyla katkıda bulunan kıymetli arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu yolda bana destek olan en başta babam Cemil KUZU olmak üzere, annem Hanım KUZU ve kardeşlerime teşekkür ederim. Her zaman, her koşulda, her türlü desteği sağlayan sevgili eşim Sabriye KUZU'ya, bu süreçte yeterince ilgilenemediğim ve ilgilenme zamanlarından çaldığım çocuklarım Muhammed, Bişeng, Hülya ve Bedirhan'a sabırlarından dolayı teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR	xi
ŞEKİLLER	xiii
SEMBOL VE KISALTMALAR	1
BİRİNCİ BÖLÜM	1
PROBLEM DURUMU	1
1.1 GİRİŞ	1
1.2 TEZİN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI	6
1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.4 ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI (VARSAYIMLARI)	9
1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
KURAM VE KAYNAK ÖZETLERİ	10
2.1 EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME	10
2.1.1 Eğitimde Program Geliştirme	11
2.1.1.a Amaç/Hedef/Kazanımlar	13
2.1.1.b İçerik (Konu, Kapsam, Muhteva)	14
2.1.1.c Öğrenme- Öğretme Süreci (Eğitim Durumları)	15
2.1.1.d Değerlendirme	16
2.1.2 Program Değerlendirme	17
2.1.2.1 Program Değerlendirme Çeşitleri	19
2.1.2.1.a Tanılayıcı Değerlendirme:	19
2.1.2.1.b Biçimlendirici Değerlendirme:	19
2.1.2.1.c Düzey Belirleyici Değerlendirme:	20
2.1.3 Program Değerlendirme Yaklaşımları	20
2.1.4 Program Değerlendirme Modelleri	20
2.1.4.1 Hedefe Dayalı Değerlendirme (Tyler) Modeli:	21
2.1.4.2 Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli	22
2.1.4.3 Stufflebeam'im Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli (CIPP Modeli)	23
2.1.4.4 Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli	24
2.1.4.5 Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli	25

2.1.4.6 Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli.....	25
2.1.4.7 Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM)	26
2.2 BİR MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK.....	29
2.2.1 Öğretmen Yeterlikleri.....	31
2.2.2 Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği.....	36
2.2.2.1 Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri.....	38
2.2.2.1.A Genel ve Özel Yeterlikler.....	38
2.2.2.1.A.1 Genel Yeterlikler.....	38
2.2.2.1.A.2 Özel Alan Mesleki Yeterlikleri.....	41
2.2.2.1.B Öğretmenlik Mesleki Dersleri.....	41
2.2.2.1.B.1 Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi (ÖİYD).....	42
2.3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	46
2.3.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	46
2.3.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	61
MATERYAL ve YÖNTEM.....	61
3.1 Çalışma Modeli.....	61
3.2 Araştırma Süreci.....	62
3.3 Evren ve Örneklem.....	65
3.4. Veri Toplama Araçları.....	66
3.4.1 ÖİY Öz Yeterlik Ölçeği.....	67
3.4.1.1 Madde Havuzunun Oluşturulması ve Ölçeğe İlişkin Uzman Görüşünün Alınması.....	67
3.4.1.2 Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Verilerin Analizi.....	68
3.4.1.2.a Yapı Geçerliliği.....	68
3.4.1.2.b Madde Analizi.....	69
3.4.1.2.c Güvenirlik.....	70
3.4.1.2.d Maddelerin Ayırtedici İndeksleri.....	73
3.4.1.2.e Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	73
3.4.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	74
3.5 Veri Analizi.....	75
BÖLÜM 4.....	78
BULGULAR YORUM VE TARTIŞMA.....	78
4.1 Bulgular ve Yorum.....	78
4.1.1 Öğretmen Adaylarına Ait Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	78

4.1.2 Öğretmenlere Ait Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	87
4.1.3: Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin “Öğretim İlke ve Yöntemleri” Bilgi ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Düşüncelerine Ait Bulgular (Kodlar) ve Yorum	100
4.1.4 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin İlişkin Bulgular (Kodlar) ve Yorum.....	115
4.2 TARTIŞMA.....	130
4.2.1 Öğretmen Adaylarına Ait Bulguların Tartışılması	130
4.2.1.1 Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlik Düzeyleri (Puanları)	130
4.2.1.2 Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	130
4.2.1.3 Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Oldukları Liseye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	132
4.2.1.4 Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Kurs Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	132
4.2.1.5 Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	133
4.2. 2 Öğretmenlere Ait Bulguların Tartışılması	134
4.2.2.1 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlik Düzeyleri.....	134
4.2.2.2 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	136
4.2.2.3 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Branşlarına göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	138
4.2.2.4 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	139
4.2.2.5 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine İlişkin Tartışma	140
4.2.2.6 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp-Almama Durumlarına İlişkin Tartışma.....	141
4.2.2.7 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	143
4.2.2.8 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma.....	144
4.2.2.9 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Fakültelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	145
4.2.2.10 Öğretmenlerin Lisansta ÖİY Dersini Alıp Almama Durumlarına Göre Öz-Yeterlilik Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	146
4.2.3 Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi ve Uygulayabilme Düzeylerine İlişkin Düşünceleri ile Yapılan Tartışma.....	148

4.2.3.1 Öğretmenlerin Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi (Bilgi Düzeyleri) ve Uygulayabilme Düzeylerine İlişkin Tartışma	148
4.2.3.2 Öğretmenlerin Lisans Döneminde Aldıkları ÖİY Dersi İlgili Eğitim Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	149
4.2.3.3 Öğretmenlerin Temel Kavramlar Bilgisi Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	150
4.2.3.4 Öğretmenlerin Eğitim Programları Bilgisi Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	150
4.2.3.5 Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	151
4.2.3.6 Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreç Bilgisi Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	151
4.2.3.7 Öğretmenlerin Planlama Yapma ve Planlama Bilgisi Düzeylerine İlişkin Tartışma	152
4.2.4 ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre Değerlendirilmesi.....	153
4.2.4.1 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	153
4.2.4.2 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre Öğretmen Adaylarının Lisans Döneminde Yeterli Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitimi Alıp-Almama Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	154
4.2.4.3 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının “Temel Kavramlar Bilgisi” Düzeylerine İlişkin Tartışma	156
4.2.4.4 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının “Eğitim Programları Bilgisi” Düzeylerine İlişkin Tartışma	157
4.2.4.5 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi” Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	159
4.2.4.6 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreç Bilgisi” Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	160
4.2.4.7 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının “Plan Yapma Ve Eğitimi Planlama Bilgisi” Düzeylerine İlişkin Tartışma	161
4.3 SONUÇ VE ÖNERİLER	163
4.3.1 SONUÇ	163
4.3.1.1 Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlik Düzeylerine (Puanlarına) İlişkin Sonuçlar	163

4.3.1.2 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlik Düzeylerine (Puanlarına) İlişkin Sonuçlar.....	163
4.3.1.3 Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin “Öğretim İlke ve Yöntemleri” Bilgi ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Düşüncelerine Ait Sonuçlar	164
4.3.1.4. ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının ÖİY Dersi Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	165
4.3.2 ÖNERİLER	166
4.3.2.1 ÖİY Ders Program Geliştirenlere Yönelik Öneriler	166
4.3.2.2 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarına Yönelik Öneriler	167
4.3.2.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	167
4.3.2.4 Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler.....	168
KAYNAKLAR	169
EKLER.....	200
ÖZGEÇMİŞ	213

TABLULAR

Tablo 2.1: Öğretmen Yetiştiren Kurum ve Bu Kurumlarda Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Verilen İsim	44
Tablo 3.1: Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett-testi Sonuçları	69
Tablo 3.2: Madde-Toplam Korelasyonu Maddelerin Değerleri	70
Tablo 3.3: Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları ve Her Faktöre Ait Cronbach Alpha Katsayısı (α) Değerleri	72
Tablo 3.4: Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin ÖİY Bilgisi ve Uygulayabilme Düzeyleri.....	76
Tablo 3.5: ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin İlişkin Bulgular (Kodlar).....	76
Tablo 4.1: Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlik Düzeyleri (Puanları).....	78
Tablo 4.2: Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre ÖİY Öz Yeterlik Puan Ortalamaları.....	80
Tablo 4.4: Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik Ölçeğinin Alt Ölçeklerindeki Puanlarının Mezun Oldukları Liseye Göre ANOVA Sonuçları	81
Tablo 4.5: Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik Ölçeğinin Alt Ölçeklerindeki Puanlarının Kurs Alıp-Almama Durumlarına Göre t-test Sonuçları.....	82
Tablo 4.6: Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Programa Göre Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	83
Tablo 4.7: Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre ANOVA Sonuçları.....	84
Tablo 4.8: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlik Düzeyleri (Puanları)	87
Tablo 4.9: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.10: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre ÖİY Öz Yeterlik Puan Ortalamaları.....	89
Tablo 4.11: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Düzeylerinin Branşlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları	90
Tablo 4.12: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre T- Testi Sonuçları	91
Tablo 4.13: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre T- Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.14: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp-Almama Durumlarına Göre T- Testi Sonuçları	93
Tablo 4.15: Kıdem Düzeylerine Göre Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlik Öz Yeterlik Puanları	94
Tablo 4.16: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 4.17: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversitelere Göre ÖİY Öz Yeterlikleri Puanları	96
Tablo 4.18: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	97

Tablo 4.19: Mezun Olduğu Fakülteye Göre Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlik Puan Ortalamaları.....	98
Tablo 4.20: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Fakültele Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	99
Tablo 4.21: Öğretmenlerin Lisans ÖİY Dersini Alıp Almama Durumlarına Göre Öz-Yeterlilik Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	100
Tablo 4.22: Öğretmenlerin Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi (Bilgi Düzeyleri) ve Uygulayabilme Düzeyleri	101
Tablo 4.23: Öğretmenlerin Lisans Döneminde Aldıkları ÖİY Dersi İlgili Eğitim Yeterlik Düzeyleri.....	103
Tablo 4.24: Öğretmenlerin Temel Kavramlar Bilgisi	105
Tablo 4.25: Öğretmenlerin Eğitim Programları Bilgisi	107
Tablo 4.26: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi	109
Tablo 4.27: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreç Bilgisi Düzeyleri	111
Tablo 4.28: Öğretmenlerin Planlama Bilgisi Düzeyleri.....	113
Tablo 4.29: Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve İlgili Kodlar	115
Tablo 4.30: Öğretmen Adaylarının Lisans Döneminde Yeterli Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitimi Alıp-Almama Düzeyleri ve İlgili Kodlar.....	117
Tablo 4.31: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmen Adaylarının “Temel Kavramlar Bilgisi” Düzeyleri ve İlgili Kodlar.....	120
Tablo 4.32: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmen Adaylarının “Eğitim Programları Bilgisi” Düzeyleri ve İlgili Kodlar.....	122
Tablo 4.33: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi” Düzeyleri ve İlgili Kodlar	124
Tablo 4.34: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci Bilgisi” Düzeyleri ve İlgili Kodlar.....	126
Tablo 4.35: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmen Adaylarının “Plan Yapma Ve Eğitimi Planlama Bilgisi” Düzeyleri ve İlgili Kodlar.....	128

ŞEKİLLER

Şekil 2.1: Eğitim Programının Öğeleri	13
Şekil 2.2: Demirel'in Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM).....	27
Şekil 3.1: Araştırma Süreci	63
Şekil 3.2: Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modelinin Araştırmaya Uyarlanması	64

SEMBOL VE KISALTMALAR

ÖİY	: Öğretim ilke ve yöntemleri
ÖİYD	: Öğretim ilke ve yöntemleri dersi
DAPDEM	: Demirel'in analitik program değerlendirme modeli
TKB	: Temel kavramlar bilgisi
PGSB	: Program geliştirme süreci bilgisi
ÖÖYB	: Öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi
ÖİYAB	: Öğretim ilke ve yöntemleri açıklama bilgisi
ÖİYUB	: Öğretim ilke ve yöntemleri uygulama bilgisi
PB	: Planlama bilgisi
PAB	: Pedagojik alan bilgisi
ÖÖSB	: Öğrenme-öğretme süreç bilgisi
ÖMB	: Öğretmenlik mesleki bilgisi
Üni	: Üniversite
MKÜ	: Mustafa Kemal Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
M	: Okul müdürleri
S.H., K.H., B.H., R.H.:	Öğretim elemanları
Bkz.	: Bakınız
Edit.	: Editör
akt.	: Aktaran

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1 GİRİŞ

Bilgi çağı olarak kabul edilen 21. Yüzyılda yaşamaktayız. Bu çağda, bilgi ve bilginin pratiğe dökülmesi olarak tanımlanan teknoloji (Galbraith, 1997: 12; akt. Yalın, 2010: 2), baş döndürücü bir şekilde gelişip değişmektedir. Gelişen, değişen bu bilgi ve teknoloji, bu çağda yaşayan bireylere, sürekli bir değişim ve bu değişimlere ayak uydurmaktan başka bir çare bırakmamaktadır. Bu değişim ve gelişime ayak uydurabilecek birey yetiştirme yolu etkili ve nitelikli bir eğitimden geçmektedir. Nitelikli bir eğitim ise ancak nitelikli öğretmenler ile gerçekleşmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 3).

Bir toplumun ya da ülkenin her alanda (siyasi, sosyal, askeri, sanayi, ekonomi, iktisadi vb.) çağdaşları arasında yer edinebilmesi ve daha da ileri bir seviyeye ulaşabilmesi o toplumun yetiştirdiği insanların niteliklerine bağlıdır. Bu nitelikler şüphesiz eğitim ile o bireylere kazandırılabilir. Eğitim, bireyin yaşamını sürdürdüğü toplumun içinde yeteneklerini, tutumlarını ve kabul görülen değerdeki davranışlarını geliştirdiği süreçlerin toplamı (Tezcan, 1999: 3; Varış vd., 1994: 21) olarak tanımlanmaktadır. Tan'a (1979: 157) göre "eğitim, toplumların var olmalarını ve sürekliliğini güven altına almak için her bir ferdinde, gerek duyduğu bilgi ve davranış kalıplarının oluşturulması sürecidir" (Doğan, 2011: 4). Yani toplumlar eğitim ile varlıklarını pekiştirir, güvene alır ve devam ettirirler. Bu nedenle toplumlar eğitim sistemlerini ve eğitim niteliklerini geliştirmeye büyük önem vermişler. Calderhead (1997: 15) öğrenme işleminin sosyal ve bireysel bir süreç olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu sosyal ve bireysel süreçten dolayı, bireyler öğrendiklerinin kontrol edilmesi için başkasına ihtiyaç duyarlar. Toplumların gelişmesinde insan nitelikleri bu kadar önemli iken, insanların bu niteliklere ulaşmasında onlara yardımcı ve rehber olan öğretmenlerin eğitim durumları nasıl olmalıdır? Öğretmenler hangi özelliklere/niteliklere sahip olmalıdır? Soruları akla gelmektedir. Çünkü bireydeki bütün gelişimler ve nitelikler bir öğretmenin öğretisi ya da rehberliği doğrultusunda olmaktadır.

Demirel'e (2010: XIII.) göre, bir ülkenin her alanda gelişmişlik ve refah düzeyi o ülkenin eğitim sistemine bakılarak karar verilebilir. Eğitim sisteminin iyi olması eğitilmiş insan gücü anlamına gelmektedir. Özer ve Gelen (2008) bu durumu doğrudan öğretmenler ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili olduğunu belirtmişler. Aynı şekilde YÖK ve Dünya Bankası'nın (1997) birlikte yaptıkları projeye göre, kaliteli eğitim ve öğretimi sağlamanın en etkili yollarından birisi de öğretmen yetiştirme işleminin kaliteli bir şekilde yapılması işlemine bağlamaktalar. Hatta bazı eğitimciler, öğretmeni eğitim sisteminin en önemli ögesi olarak belirtmektedir (Kavcar, 2002; Şişman, 2001; Şişman & Acat, 2003). Yukarıdaki ifadeler doğrultusunda öğretmenlerin eğitimi, bir ülkenin bütün eğitim sistemini etkileyecek bir önem arz etmektedir. Eğitim dahil bütün disiplinlere (alanlar) uygun nitelikte, yani istenilen düzeyde ve uygun becerilere sahip bireyler yetiştirmek için bu kadar önemli olan öğretmen ve öğretmenlik mesleğinin önemsenmesi gerekir.

Öğretmenlik, öğrenim almak isteyen bireylere değişik kurumlarda (resmi, özel) öğretim veren meslek olarak tanımlanabilir (Öncü, 2000: 865). Bir başka tanımda öğretmenlik, öğretmenlik dâhil bütün mesleklerin bütün öğrenme alanlarında (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel), alan inceliklerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecinde görev alan meslektir (Türer, 2009). Öğretmenlik çok eski bir meslek olduğu halde, yeni yeni bir meslek olarak kabul görmektedir (Erden, 1998: 26). Öğretmenlik, öğrenme-öğretme ile ilgili kendi ihtisas alanlarıyla ilgili olarak (sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel, teknoloji vb.) özel uzmanlık gerektiren bir meslektir (Şişman & Acat, 2003). Türk eğitim sisteminde öğretmenliğin bir meslek olduğu 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilmiştir. Aynı kanunun 43. Maddesine göre, öğretmenlik mesleği aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

“Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle (yerine getirmekle) yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

Öğretmen yetiştirmek bütün toplumlarda olduğu gibi bizim toplumumuzda da büyük bir önem ve özveri arz etmektedir. Türk eğitim tarihine bakıldığında, öğretmen yetiştirmeye yönelik ilk reformların 1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı ile başladığı görülmektedir (Yılman, 2006: 2). Tanzimat Fermanı'yla

başlayan reformlara bağlı olarak kurulan Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk öğretmen okulu 16 Mart 1948’ de açılmıştır (Akyüz, 2013; Aydın, 1998; Tekışık, 2011; Yılman, 2006: 60). Bu tarihten günümüze (165 yıl) kadar öğretmen yetiştirme meselesi değişik reform ve düzenlemelerle devam etmektedir. Öğretmen yetiştirme meselesi, Cumhuriyet Dönemi’nde Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı olarak bazı reform ve değişimlerle devam etmiştir. 1982 de yılında çıkarılan 2547 sayılı yasa ile öğretmen yetiştiren kurumlar MEB’den alınıp Yüksek Öğretim Kurumu’na (YÖK) devredilmiştir (Tekışık, 2011). Öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla yapılan bu değişikliğe istinaden, yüksek öğretmen okullarının 41 sayılı Kanun Gücünde Kararname ile üniversitelerin bünyesine alınması Eğitim Fakültelerinin kurulmasını sağlamıştır (Resmi Gazete, 1982; akt. Yılman, 2006: 22). Bu tarihten sonra bütün öğretmen yetiştiren kurumlar ile yeni açılan kurumlar üniversitelere bağlanmıştır (Kavcar, 2002). 1982 yılında yapılan XI. Milli Eğitim Şurası kararlarının göz önüne alınmasıyla 1985 yılında MEB’in isteği üzerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde bir düzenleme yapılmıştır. Yapılan değişikliğe göre, 1986-1987 öğretim yılından itibaren Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Metotları ve ilgili bir seçmeli ders alınması zorunlu hale getirilmiştir (Erden, 2009). Eğitim Fakültelerinin iyileştirmesi için 4 Kasım 1997’ de YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle hazırlanan proje sonucunda yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Yapılan bu değişikliklerden birisi de; *“Tüm öğretmen yetiştirme programlarına; öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, sınıf yönetimi, rehberlik ve bilgisayar dersleri konulmuş, 'konu alanı öğretimi'ne yönelik dersin kredisi yükseltilmiştir”* (YÖK, 2007) şeklinde ifade edilebilir. Bu derslerin arasında genel anlamda “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersi bulunmamaktadır. Ama istenilen verim alınmadığı için, 2006-2007 Eğitim Fakültelerinin yapılanmasında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Öngörülen değişikliklerden birisi de; *alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olmalıdır* (YÖK, 2007). Her alan için zorunlu olan öğretmenlik meslek dersleri; eğitim bilimine giriş, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, türk eğitim sistemi ve okul yönetimi olarak belirlemiştir. Bu derslere ilaveten bir seçmeli ders de eklenmiştir (YÖK, Haziran 2006). öğretim ilke ve yöntemleri dersi zorunlu olan öğretmenlik meslek dersleri arasında sayılmıştır.

YÖK 'ün (2006) kur tanımına göre öğretim ilke ve yöntemleri dersinin içeriği aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

“Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları ve öğretmen yeterlikleri”

Ayrıca bu ders, öğretmen yetiştiren bütün alanlarda okutulması zorunlu olan dersler arasında yer almıştır.

Öğretmenlik mesleğinde alan (brans, dal) farkı gözetilmeden öğretim ilke ve yöntemleri (ÖİY) dersi, bütün öğretmenlerin almaları zorunlu olan dersler arasında sayılmıştır (YÖK, 2006). Büyükkaragöz ve Çivi (1996: 8) ÖİY dersinin bütün öğretmenler için zorunlu olmasını aşağıdaki gibi açıklamakta:

“Öğretmenlik mesleğini seçen bütün öğretmenlerin ortak olarak bilmeleri gereken öğretim ile ilgili temel kavramlar, beceri, yöntem ve tekniklerin kazandırılması genel öğretim metotlarının konularını oluşturur. Öğretmen adayı genel öğretim metodunun temel kavramlarını, konuları işlerken uyulacak ilkeleri, uygulanacak metot ve teknikleri, bunların yararlı ve yetersiz yönlerini, etkili olarak nasıl uygulanabileceklerini, eğitim programlarının nasıl ele alınacağını ve geliştirileceğini, demokratik sınıf yönetiminin nasıl ele alınacağını, eğitim teknolojilerini uygulamalarını, öğretimde araç-gereçlerden nasıl faydalanılacağını bu derste öğrenirler.”

ÖİY dersinin bu içeriğine bakıldığında, neden bütün öğretmenler için almasının zorunlu bir ders olduğu açıkça görülmektedir.

Öğrenmede öğrenen bireylerin bireysel özellikleri çok önemli bir faktördür. Her bireyin bireysel özellikleri farklıdır. Erden (2009: 74) bunu her bireyin farklı öğrenme potansiyeli ile dünyaya geldiğini, çevreyle girdiği etkileşim sonucunda var olan potansiyelini ortaya çıkarttığını ya da geliştirebileceğini belirtir. Bu durum Bloom' un tam öğrenme modeliyle bağdaşmaktadır. Tam öğrenme modeline göre öğrencilere eşit, adil ve yeterli bir öğrenme olanağı sağlandığında herkesin öğrenebileceği varsayılmaktadır. Bireysel farklılıklar ve çevresel faktörlerin etkileri ancak değişik öğretim yöntem ve teknikleriyle eşitlenebilir (Erden, 2009: 73-74; Kılıç, Gündoğdu ve Kayabaşı, 2012: 169-171; Taşpınar, 2012: 48; Özçelik, 2010:

51). Diğer bir deyişle öğrencilerin bireysel farklılıkları yeterli bir sürede, uygun yöntem ve tekniklerle işe koyularak giderilebilir. Öğretmen adayları öğrenme-öğretme sürecinde uygulanacakları bu yöntem ve teknikler hizmet öncesi eğitimde “öğretim ilke ve yöntemler dersinde” alırlar. Aldıkları bu değişik yöntem ve teknikleri, öğretmenlik yaşamlarında uygulayarak öğrencilerinin bireysel özelliklerine göre etkinlik uygulayabilsinler.

Öğretimin temel ilkeleri ve çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretimin daha işlevsel olacağını savunmaktadır (Bilen, 2010; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996; Duman, 2011; Güven, 2011; Küçükahmet, 2009; Ocak, 2011; Sönmez, 2009; Sünbül, 2007; Taşpınar, 2012). Tyler’e (2014: 10-11) göre, eğitim öğrencilerin etkin katılımını içerir. Okulda öğrencinin öğrenmesi için düzenlenen ortam, öğrencinin derse karşı ilgisini arttıracak şekilde olursa öğrenci derslere etkili katılır ve çalışır. Ona hayatta karşılaşılabilecek yeni durumlarla başa çıkma yeteneğini de artırır. Bu nedenle, öğrencinin öğrenmesi için hazırlanan okul ortamı, öğrencinin derse etkin katılımını sağlamaya, özverili çalışmaya olanak tanıyacak şekilde olmalıdır. Öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurularak yapılabilir. Bireysel farklılıklar değişik öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerle aktifleştirilebilir. Demirel (2012: 230) Bireysel farklılıkların önemsendiği öğretimin temel ilkeleri ve çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları öğretim ilke ve yöntemleri dersinde verilmektedir.

Sönmez (2004: 1) hiçbir öğrenme-öğretme stratejisinin, kuramın, yöntemin ve tekniğin tek başına öğrenmeyi gerçekleştirmede yeterli olmadığını belirtmektedir. Bunun için öğretmenlerin öğrenme-öğretme durumlarını daha etkili yapabilmeleri için çok iyi bir yöntem ve teknik bilgisine sahip olması gerekir (Demirel, 2012: 146). Öğretmenler bu yöntem ve teknikleri öğretim ilke ve yöntemleri dersinde aldıkları için bu ders üzerinde değişik araştırmaların yapılması büyük önem arz etmektedir.

Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında öğretim ilke ve yöntemleri dersinin kapsamı, öğrenme-öğretme sürecindeki önemi göz önüne alındığında, dersin öğretmen eğitiminde ne derece önem arz ettiği çok açık ve net bir şekilde görülmektedir. Bu öneme göre öğretim ilke ve yöntemleri dersi üzerinde çalışılmasının bir ihtiyaç olduğu belirtilebilir.

1.2 TEZİN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI

Genel anlamda *eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde davranış değişikliği* (Ertürk, 1972: 12) olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde başarının sağlanabilmesi ve belirlenen hedef davranışlara ulaşabilmesi için öğretmenin öğrencinin bireysel ilgi, ihtiyaç, yetenek, beklenti ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun bir planlama yapması gerekir. Belirlenen hedef-davranış ya da kazanımların öğrencide var olabilmesi için, değişik öğrenme-öğretme kuram, model, strateji, yöntem ve tekniklere ihtiyaç vardır (Akpınar, 2012; Bilen, 2010; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996; Demirel, 2012; Duman, 2011; Güven, 2011; Hesapçioğlu, 2008; Küçükahmet, 2009; Ocak, 2011; Özçelik, 2010; Sönmez, 2009; Sünbül, 2007; Taşpınar, 2012). Kısaca eğitim ve öğretimin amacına ulaşabilmesi için öğretmenin, öğrencinin seviyesine uygun eğitim araç gereçleriyle çağdaş yöntem, teknik ve ilkelerle işe koyulması gerekir. Bu açıklamalardan hareketle, “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinin öğretmenlik mesleği için ne kadar önem arz ettiği açıkça görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, YÖK’ ün 2006’da yaptığı düzenleme ile öğretmenlik meslek dersleri arasında saydığı “öğretim ilke ve yöntemleri dersi” ders programını değerlendirmektir.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının “öğretim ilke ve yöntemlerine” ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının “öğretim ilke ve yöntemlerine” ilişkin bilgi düzeyleri;
 - a) Cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
 - b) Mezun oldukları liseye göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
 - c) Öğrenim gördükleri programa göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
 - d) Öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile ders dışında ilgili kurs (KPSS), seminer vb. alıp-almama durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin “öğretim ilke ve yöntemlerine” ilişkin bilgi düzeyleri arasında;
- a) Cinsiyetlerine göre anlamlı fark var mıdır?
 - b) Mezun oldukları üniversiteye göre anlamlı fark var mıdır?
 - c) Mezun oldukları fakülteye göre anlamlı fark var mıdır?
 - d) Öğretim ilke ve yöntemleri dersini lisansta alıp-alma durumlarına göre anlamlı fark var mıdır?
 - e) Öğretim ilke ve yöntemleri dersini lisansüstü bir programda alıp-alma durumlarına göre anlamlı fark var mıdır?
 - f) Görev yaptıkları eğitim-öğretim kademesine göre anlamlı fark var mıdır?
 - g) Öğretmenlik kıdemlerine göre anlamlı fark var mıdır?
 - h) Öğretim ilke ve yöntemlerini hizmet içi eğitim kurs/seminere katılıp-katılmama durumlarına göre anlamlı fark var mıdır?
5. Okul yöneticilerinin düşüncesine göre, öğretmenlerin “öğretim ilke ve yöntemleri” ilişkin bilgi ve uygulama düzeyleri nasıldır?
6. Öğretim elemanlarına göre öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan öğretmen adaylarının “öğretim ilke ve yöntemlerine” ilişkin bilgi ve uygulama yapabilme düzeyleri nasıldır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkiye’de eğitim-öğretimin her kademesinde (yükseköğretim hariç) öğretmenlerin işleyeceği derslerin hedef/kazanımları bakanlık tarafından belirlenir. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki görevi, belirlenen hedef veya kazanımların öğrencide var olabilmesi (gerçekleşmesi) için öğrenciye rehberlik etmektir. Aynı zamanda öğretmen, öğrencide pasif ya da aktif bir şekilde var olan potansiyeli performansa dönüştürmek için, gerekli yöntem ve tekniklerle dersleri vermeli, öğrencisine yol göstermelidir. Öğretmenler üzerine düşen bu görev ve sorumlulukları tam olarak yerine getirebilmeleri için öğretim ilke ve yöntemleri dersini lisansta alırlar. Bu sorumluluk ve görevin önemi göz önüne alındığında öğretim ilke ve yöntemleri dersinin önemi çok açık ve net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bir

başka deyişle öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretmenlerin mesleklerini modern (çağdaş) yöntem ve tekniklerle yapabilmeleri için büyük önem arz etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen eğitimi üzerine çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak öğretim ilke ve yöntemleri dersi programını değerlendirme ile ilgili çalışma neredeyse hiç yoktur. Ülkemizde yüksek lisans düzeyinde Demir'in (2012) "Eğitim Fakülteleri Programları Kapsamında Yer Alan Öğretmenlik Mesleki Derslerinden Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmadır. Belirtilen çalışmada eğitimin paydaşlarından yalnızca öğretmen ve öğretmen adayı alınması iyi ama eğitim ve öğretimin diğer paydaşları çalışmaya dâhil edilmediği bir eksiklik olarak görülmüştür. Bu çalışmada, öğretim ilke ve yöntemleri dersi hakkında paydaşlarını görüşlerine başvurulmuştur. Westneat'a göre, program toplumsal etkinliklerin sonucunda oluşan etkinlikler düzenidir. Yani var olan ile ortaya çıkması muhtemel olan amaçlar (hedefler, kazanımlar) için oluşturulur. Program yaklaşımı programın temelini (bireylerin felsefesi, tarihi görüşü, psikolojik görüşü, öğrenme teorileri ve toplumsal görüşleri), program alanlarını (alana has temel ve önemli bilgiler) ve program kuramları ve uygulamalarını kapsayan bütüncül bir yapıyı ya da meta yönelimi yansıtır (Ornstein ve Hunkins: 2014: 2). Bu araştırma da mümkün mertebe bu durum göz önüne alınarak yapılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM) araştırma için seçilmiştir. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli kullanılan ya da kullanılacak programla ilgili alanyazın yeterince tarandıktan sonra programın bütün paydaşların görüşlerinin alınmasını önerir (Demirel, 2012: 181-183). Bu modelin kullanılması ile birlikte dersin programı daha detaylı bir biçimde ele alınacağı düşünülmektedir. Değerlendirme sonucuna göre ders ve dersin yansımaları daha somut bir şekilde ortaya çıkacağı öngörülmektedir.

Ornstein ve Hunkins (2014: 1-2) eğitim programını, toplum içinde bireylerin tam bir katılım gerektiren deneyimler olarak tanımlarken, programın etkilediği paydaşların eğitimcilerin, öğrencileri ve toplumdaki diğer bireyleri de etkilediğini vurgulamışlar. Bundan hareket ederek, araştırmadan elde edilecek veriler, dersi verecek öğretim elemanlarına ve aynı zamanda eğitim-öğretimin tüm kademelerinde görev alan öğretmenlere, eğitim-öğretim ortamını düzenlemesine ve

öğrenme-öğretme sürecinde nasıl davranmaları gerektiği konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılacağı için elde edilecek verilerin derin ve zengin özellikte olacağı düşünülmektedir. Verilerden beklenen zenginlik ve derinlik göz önüne alındığında öğretim ilke ve yöntemleri dersi programının oluşturulması, değerlendirilmesi ve değişik perspektiflerden incelenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI (VARSAYIMLARI)

Araştırmanın planlanması ve yürütülmesinde aşağıdaki varsayımlardan yola çıkılmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmen adayı, öğretmen, okul yöneticisi ve öğretim elemanlarının gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretim elemanları ile okul yöneticilerinin yeterli nitelikleri taşıdığı varsayılmaktadır.

1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma 2013-2014 yılları arasında Mustafa Kemal Üniversitesi 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları, bu üniversitede “öğretim ilke ve yöntemleri” dersini veren öğretim elemanları ile Hatay ilinin Merkez Antakya ilçesinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileriyle sınırlandırılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacı tarafından belirlenen açık uçlu sorular ile yine araştırmacı tarafında geliştirilen 5’li likert tipinde 34 maddeden oluşan ölçekle sınırlandırılmıştır.

3. Araştırmaya katılan öğretmenler 2004'ten sonra mezun olma şartıyla sınırlandırılmıştır. 2004 yılından önce mezun olan öğretmen adaylarının öğretim yöntemleri ve teknikleri dersini almadıkları için yıl sınırlaması getirilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAM VE KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde program geliştirme ve değerlendirme ile öğretmenlik mesleğine ilişkin kuramsal bilgilere ve yurtdışı ve yurt içi ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME

Eğitim “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde davranış değiştirme süreci” (Ertürk, 1972) olarak tanımlanır. Fidan (2012: 2) bu tanımı daha da sadeleştirerek eğitimin, bireyin davranışlarını belli amaçlar doğrultusunda değiştirme olarak tanımlar. Tyler (2014: 4) ise eğitimi insanın davranış kalıplarını değiştirme süreci olarak tanımlar. Eğitimin bu şekilde yapılan tanımlarını çoğaltabiliriz. Bu tanımlarda dikkat edilmesi gereken ortak kavramlardan birisi “amaç” kavramıdır. Bruner (2009: 1) eğitim ile ilgili bu amaçların, bireyin yaşadığı dönemde ortaya çıkan istekler doğrultusunda eğitimlerine yön verdiğini belirtir. Eğitime yön veren, değiştiren ve dönemden döneme değişimine ihtiyaç duyulan amaçlar, belli ilke, felsefe ve düzen ile belirlenebilir. Bu belirleme işlemi ise ancak bir program dahilinde oluşturabilir. Bartlett ve Burton (2014: 106), programın eğitimin kalbini oluşturan sosyal yapı olduğunu ve programların okullarda gerçekleştirilen çoğu şeye şekil verdiğini belirtmişler. Eğitim programları bireyin davranışlarının değiştirilmesine yön verecek amaçlara ulaşmak için bir araçtır. Yüksel’e (2004: 5) göre eğitim programları, bireylerin toplumun ve devletin siyasi ekonomik ve sosyal beklentilerine göre yetiştirilmesine olanak tanır.

Hayes (2006: 57) programı, “öğrencilerin öğrenmesi gerekenlerin özeti” olarak tanımlarken, Jenkins ve Shipman (1976: 26) programı, “okul ve diğer kuramlarda öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken bir eğitsel tasarımın oluşumu ve uygulanması” olarak tanımlar (Bartlett ve Burton, 2014:104). Tyler (2014: 4) ise eğitim programını, bütün boyutları ile eğitimin temel amaçlarına ulaşmayı sağlayan bir araç olarak tanımlar. Saylor “eğitilecek kişiler için öğrenme fırsatları dizisini sağlayan bir plan”, Pratt “formal eğitimin hedeflerinin düzenlenmiş olduğu bir

dizin”, Caswell ve Campell “öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin deneyimlediği her şey” Shepherd ve Ragan “okulun rehberliğinde süregelen deneyimlerin bütünü”, Eisner “bir okulun öğrencilerine sağladığı her şey”, Marsh ve Willis “sınıf içinde planlanmış ve uygulanmış tüm deneyimler”, Saylor, Alexander ve Levis “eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı”, Jonson “ öğrenme ürünlerinin yapılandırılması” ve Ertürk (1972), “geçerli öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlar (Demirel,2012: 1-4; Ornstein ve Hunkins, 2014: 12-13). Eğitim programını Varış (1978: 17), “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerini kapsayan çerçeve”, Büyükkaragöz (1997: 2) “bir okulda yapılacak eğitim ve öğretim etkinliklerini düzenleyen bir belge”, Küçükahmet (2007: 8-9), öğretim-öğrenme süreçlerini kapsayan öğretim programı ve öğretim programı dışındaki faaliyet programlarının tümü”, Doğan (1979: 9), “okulda okutulmak üzere seçilmiş kararları belirten belge”, Erden (1995: 4), “bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş “planlı” eğitim faaliyetlerin tümü” olarak tanımlar. Programı yeni bir bakış açısıyla tanımlayan Posner (1995: 5-9) ise programı, öğretme ve değerlendirmeye karar vermeyi sağlayan ürünlerin bütünü olarak tanımlarken, Demirel “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantılar düzeneği” olarak tanımlar (Demirel, 2012: 3-4). Bütün bu tanımlar incelendiğinde, eğitim programında önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrenciyi kazandırılacak bazı amaçların olduğu görülebilir. Bir başka deyişle eğitim programı, eğitimin bir düzen ve disiplin içerisinde devam etmesini sağlar. Bu düzen ve disiplin de etkili bir program geliştirme ile oluşturulabilir.

2.1.1 Eğitimde Program Geliştirme

Eğitim programı, birbiriyle ilişkili ama birbirinden farklı öğelerin belli bir yöntemle düzenlenmesi sonucunda oluşur. Ne öğretileceği, öğrenme deneyimlerinin düzenli bir şekilde nasıl oluşturulacağı/belirleneceği, programın uygulanmasında kullanılacak farklı yöntem ve teknikleri ve öğrencilerin öğrendiklerinin nasıl değerlendirildiğini içeren düzendir (Bartlett ve Burton, 2014: 105). Program geliştirme, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve yapılan değerlendirme sonucuna yeniden düzenleme sürecidir (Erden, 1995: 4). Program geliştirme, “eğitim programını oluşturan dört temel öge olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür

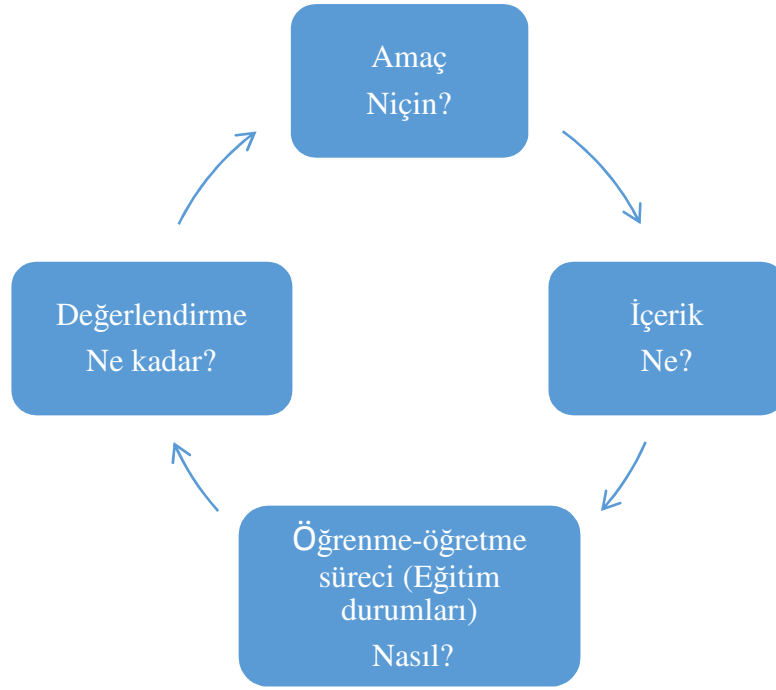
(Demirel, 1993: 10; Demirel, 2012: 5). Program geliştirme süreci, okul ve okuldaki bütün paydaşların belirli amaçları fark etmelerini içerir (Ornstein ve Hunkins, 2014: 289). Program geliştirme, çeşitli aşamalardan oluşan kapsamlı bir düzen dahilinde olur. Bu aşamalar programı tasarlama, uygulama ve değerlendirmedir (Oliva, 1997: 23). Büyükkaragöz (1997: 17) ise çağdaş bir eğitim programının amaçlar-hedefler, hedef davranışlar, öğretme durumları, sınav-ölçme durumları ve değerlendirme olarak beşe ayırmaktadır. Geliştirilen bir eğitim programı, niçin öğretelim? Ne öğretelim? Nasıl öğretelim? Ne kadar öğrettik? Sorularını yanıtlayacak dört boyuttan oluşmalıdır. Bu soruların cevapları sırası ile amaçlar, muhteva (içerik), öğrenme süreci (eğitim durumları) ve değerlendirme sürecidir (Akpınar, 2012: 15-16; Demirel, 1993: 10-11; Demirel, 2012: 5 ve 95; Erden, 1995: 4-5; Küçükahmet, 2007: 11; Sünbül, 2014: 63; Uşun, 2012: 2; Yüksel ve Sağlam, 2012: 7). Tyler (2014: 1) geliştirilecek eğitim programı veya öğretim planı için yanıtlanması gereken dört temel sorunun olduğunu belirtir. Bu sorular:

1. *Programın ulaşmak istediği temel amaçlar nelerdir olmalıdır?*
2. *Belirlenen bu amaçlara hangi öğrenme yaşantılar yoluyla ulaşılabilir?*
3. *Öğrenme yaşantıları etkili şekilde nasıl düzenlenmelidir?*
4. *Amaçlara ulaşp ulaşmadığımızı nasıl belirleyebiliriz?*

Hesapçioğlu (2008: 117) ise bir eğitim programının kapsamını:

1. *Amaçlar, ilkeler, açıklamalar,*
2. *Ders konuları, konuların düzenlenmesi/ders dağıtım ve haftalık çalışma çizelgesi,*
3. *Öğretme-öğrenme süreçleri: öğretme-öğrenme yöntemleri, teknikleri, ders araç ve gereçleri,*
4. *Değerlendirme süreci olarak belirtmiştir.*

Yukarıda belirtilen soru ve kavramları göz önüne aldığında, çağdaş anlamda bir eğitim programının dört temel öğesinin olduğu görülmektedir. Bunlar sırası ile amaçlar/hedefler/kazanımlar, içerik (muhteva), eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ve değerlendirmedir. Bu temel öğeler Şekil 2.1’de gösterilmiştir.



Şekil 2. 1: Eğitim Programının Öğeleri (Demirel, 2012; Yüksel ve Sağlam:7)

2.1.1.a Amaç/Hedef/Kazanımlar

Amaç, hedef ve kazanım kavramları formal eğitim için, “niçin eğitim-öğretim yapıyoruz?” sorusuna verilen cevap ya da cevapları oluşturur.

Amaç kavramının sözlükteki karşılığı, “ulaşılacak istenen sonuç, bir şeye başlarken erişilmesi düşünülen sonuçtur” (Yurtbaşı, 2013: 45). “Amaç” kavramının eğitimdeki anlamı ise, eğitimdeki son noktayı veya çıktılarını gösteren ifadelerdir (Büyükkaragöz 1997: 19). Diğer bir deyişle amaç, çok geniş kapsamlı olup bir eğitim kurumunun, bir dersin ya da öğretimin bireyde değiştirmek istediği özellikleri betimler (Akpınar, 2012: 74; Büyükkaragöz 1997: 19). Amaçlar, bireyde bir dünya mantığını oluşturman ya da ilgili alanda okur-yazar birey oluşturma süreci ile ilgilenir (Ornstein ve Hunkins, 2014: 307). Amaçlar, bireylere gidecekleri yönü kestirme duygusu veren değerlerin genel ifadeleridir. Bu ifadeler bütün paydaşların (öğretmen, müdür, öğrenci, veli vb.) kabul edebileceği şekilde yazılmalıdır (Borich, 2014: 132). Bir başka söylemle programlar amaçlar doğrultusunda oluşturulur.

Hedef sözcük anlamı olarak, “nişan alınacak yer, varılmak istenen amaç” (Yurtbaşı, 2013: 45), “amaca ulaştıracak yolun basamak taşları” (Büyükkaragöz 1997: 20) belirtilir. Eğitimsel olarak hedef, öğrenene kazandırılmak istenilen özellikler ya da yeterliklerdir (Demirel, 1993: 11; Erden, 1995: 22; Büyükkaragöz 1997: 21; Fidan 2012: 18; Demirel, 2012: 95; Kablan, 2012: 128; Akpınar, 2012: 73;

Yüksel ve Sağlam, 2012: 7; Sünbül, 2014: 63). Hedefler, amaçlara göre daha kesin, daha belirgin ve daha nettir. Bu nedenle hedefler amaçlar belirlendikten sonra yazılmalıdır. Amaçlar, özelleştiğinde hedef olurlar (Ornstein ve Hunkins, 2014: 306-309).

Kazanım kavramı 2004 yılında değiştirilen ilköğretim programında hedef kavramı yerine kullanılmaya başlanmıştır. Kazanım, “ planlanmış yaşantılar yoluyla, öğrenende görülmesi beklenen doğrudan gözlenebilir davranışlar ile bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak tanımlanır (Demirel, 2012: 95; Akpınar, 2012: 73; Sünbül, 2014: 70). Kazanımlar, amaç ve hedeflere göre daha belirgin ve nettir. Ama amaç ve hedefler, kazanımlara göre daha uzun sürelidirler. Bir programda istenilen davranış/beceri değişikliği hedef veya hedeflerle belirlenebilir. Daha sonra bu hedef(ler)e bir dizi kazanımla yaklaşılabilir (Ornstein ve Hunkins, 2014: 309). Bu nedenle kazanımlar hedeflerden sonra yazılmalıdır.

2.1.1.b İçerik (Konu, Kapsam, Muhteva)

Eğitim programının ikinci ögesini oluşturan içerik (konu, kapsam, muhteva), ne öğretelim? sorusuna verilen cevap ya da cevapları içerir (Akpınar, 2012: 73; Büyükkaragöz 1997: 21; Demirel, 1993: 11; Demirel, 2012: 95; Erden, 1995: 22; Kablan, 2012: 128; Küçükahmet, 2007: 20; Sünbül, 2014: 77). Bu cevaplar şüphesiz eğitim belirlenen amaç/hedef/kazanımlara ulaşmak için oluşturulur. Tyler’a (2014: 55) göre, bir program ile öğrenene kazandırılacak davranışlar, o davranışa uygun bir içerikle olabilir ve Tyler bunu “öğrenme yaşantısı” terimi ile açıklamıştır. Öğrenme yaşantısı, “öğrenci ile öğrencinin çevresindeki tepki verebileceği dışsal koşullar arasındaki etkileşimlerin bütünüdür”. Varış (1978: 153) ise içeriği, bir eğitim programında eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için yararlanılan bir kaynak olarak belirtir. Bu kaynağın amacına hizmet edebilmesi için: Kendi içinde değer taşımaması ve etkinlikle kullanılması gerektiğini savunur.

Öğrenenlerin bir programda belirlenen amaç/hedef/kazanımları gerçekleştirmede başarılı olabilmeleri için belli bir bilgiye ihtiyaç duyarlar. Bu bilgilerin bir düzen içerisinde bir araya getirilmesiyle içerik oluşur. Varış (1978: 155) içeriğin düzenlemesi ya da seçilmesinde: *Toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretim, bilgi yapısındaki içeriğin işgal ettiği yer* ölçütlerinin göz önüne alınarak yapılması gerektiğini belirtir.

Ornstein ve Hunkins (2014: 320), içerik oluşturulurken birey için değerli bilginin dikkate alınması gerektiğini savunurlar. Değerli bilgiyi savunurken, bu bilginin öğrenen için sınırlandırması, bulunduğu toplum ve küreselleşen dünyanın da göz önüne alınması gerektiğini vurgularlar.

2.1.1.c Öğrenme- Öğretme Süreci (Eğitim Durumları)

Öğrenme-öğretme süreci ya da eğitim durumları eğitim programının üçüncü ögesini oluşturmaktadır. Bu öge belirlenen amaç/hedef/kazanımların öğrenende var olabilmesi için belirlenen içeriğin (kapsam, muhteva) öğrenciye “nasıl öğretileceği?” ya da öğrencinin bu içeriği “nasıl öğreneceği?” sorularına karşılık gelen cevaptır/cevaplardır. Nasıl öğretilim sorusu daha çok öğretmen merkezli bir eğitimi çağırırsa da, eğitim ortamının düzenlenmesi öğretmen tarafından yapılacağı için, eğitim programının bu ögesi için yanıtı aranan sorulardan biri olacaktır. Bu öge için çağdaş anlamda cevabı aranacak soru öğrencinin “nasıl öğreneceği?” sorusudur. Bu iki sorunun cevabı için belli plan düzenleme gerekir. Ertürk (1972: 102) bu düzenlemeyi “çevre ayarlaması” kavramı ile açıklamıştır. Ornstein ve Hunkins (2014: 327-328) bu düzenlemeyi “program tecrübelerini seçme” ve “eğitim durumlarını seçme” olarak ikiye ayırmıştır. Demirel (2012: 135) ise bu düzenlemeyi, öğrenme ve öğretme yaşantıları olarak ikiye ayırarak açıklar. Tyler’a (2014: 74) göre bu organizasyon, yapılacak öğretimin etkililiğini ve öğrenende meydana getirilecek temel eğitim değişiklikleri büyük ölçüde etkiler.

Eğitim durumları, düzenlenecek formal eğitim için belirlenen amaç/hedef/kazanımlara ulaşmayı sağlayacak öğrenme-öğretme stratejileri, yöntem, teknik, araç-gereç ve diğer materyalleri kapsar (Akpınar, 2012: 107-108; Baykara, 2012: 173; Büyükkaragöz 1997: 38; Demirel, 1993: 11; Demirel, 2012: 135; Erden, 1995: 22; Küçükahmet, 2007: 22; Sünbül, 2014: 83; Varış: 1978: 216). Kısaca eğitim durumları sınıf içi, sınıf dışı materyal ve öğretim ilke ve yöntemlerinin düzenlenmesidir (Küçükahmet, 2007: 22).

Eğitim durumları, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) veya Pedagoji ile aynı anlamda kullanılır. Pedagoji, öğrenme ortamı, sınıf ve bir uygulama yöntemlerini içerir (Bartlett ve Burton, 2014: 113). Mishra ve Kohler (2006), pedagoji kavramını tanımlarken, öğretmenlerin öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri, öğrenme-öğretme sürecinde yapacakları uygulamaları ve öğretim hedeflerini birleştirebilmeleri gerektiğini belirtir. Borich (2014: 135), eğitim

durumlarını Shulman (1987) tarafından ortaya atılan “Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB)” diğerk bir adıyla “Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)” kavramına bağılı kalarak açıklamaya çalışmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmenlerin öğrettikleri konulara (matematik, fen, dil, sosyal bilimler vb.) en uygun öğrenme-öğretme yaklaşımlarını öğrenmelerine ve bir konunun farklı boyutlarının öğretimini farklı yöntem ve tekniklerle nasıl öğretebileceğine yardımcı olan bilgilerin bütünüdür (Borich, 2014: 135). Mishra ve Kohler (2006), Shulman (1987) tarafından oluşturulan bu modelin, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki bütün ihtiyaçlarını karşılamadığını savunarak pedagojik alan bilgisinin yanında öğretmenlerin süreçte en azından ihtiyaçlarını giderecek bir şekilde teknoloji okur-yazarı olmaları gerektiğini savunmuşlar. Mishra ve Kohler’e (2006) göre, günümüzde teknoloji bütün alanları (ekonomi, sanayi, politika vb.) etkilediği gibi eğitimi de etkilemiştir. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin teknolojiden yararlanmaları gerekir.

Geliştirilecek bir programda, öğrenenlerin öğrenecekleri içeriğin yanında bu içeriğin nasıl öğrenileceği de göz önüne alınmalıdır. Bu da, öğrenme-öğretme stratejilerini (araştırma stratejileri, sunum, tartışma gösteri vb.) ve eğitim etkinliklerini (film veya video izleme, deney yapmak, bilgisayar programları ile etkileşim halinde olmak, gezi yapmak, konuşmaları dinlemek vb.) gözetilerek yapılabilir. Bu düzenlemeler ile oluşturulacak eğitim ortamı, öğrenenlerin okul içi ve okul dışı hayatları için belli bir denge oluşturmalıdır. Oluşturulan bu denge ile öğrenenlerin bireysel özelliklerinin yanında yerel ve dünya çapındaki grupların bir ögesi olduğu hissedilmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2014: 326-329).

2.1.1.d Değerlendirme

Değerlendirme, eğitim programının dördüncü ögesidir. Yapılacak eğitim için belirlenen amaç/hedef/kazanımların “ne kadar?” gerçekleştirildiği sorusuna verilen cevap ya da cevaplardır. Bu cevap(lar), öğrenenlerin belirlenen amaç/hedef/kazanımlara ne derece ulaştığını, ulaşmadıysa bunun sebep veya sebeplerinin neler olduğuna yönelik yapılan bir kalite kontrol çalışmasıdır.

Program değerlendirme, değişik ölçme araç ve yöntemleri ile program hakkında veri toplama, toplanan verileri uygun yöntem ve tekniklerle analiz etme, yorumlama ve bunun sonucunda programın etkililiğine karar verme sürecidir (Akpınar, 2012: 119-120; Büyükkaragöz 1997: 51; Demirel, 2012: 172; Erden,

1995: 15; Fidan, 2012: 20; Küçükahmet, 2007: 22-23; Sünbül, 2014: 86; Şeker, 2012: 184; Tyler, 2014:94-95). Geniş bir açıdan bakıldığında eğitimde program değerlendirme, eğitim ile ilgili politikaların, uygulamaların, belirlenen amaçlar doğrultusunda betimlenmesi ve karara varma sürecidir (Klenowski, 2010; akt. Şeker, 2012: 184). Değerlendirme, bireylerin karar vermek için bilgi topladıkları süreçtir (Ornstein ve Hunkins2014: 393). Kısaca program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlanır (Akpınar, 2012: 119).

Araştırma bir program değerlendirme çalışması olduğundan, programın çalışma ögesi üzerinde detaylı bir şekilde program değerlendirme başlığı altında ele alınacaktır.

2.1.2 Program Değerlendirme

Sistemlerin çalışıp-çalışmadığını ya da aksaklıklarının belirlenip giderilmesi ürüne bakılarak anlaşılabilir (Erden, 1995: 16). Değerlendirme, bir sistemin çalışıp-çalışmadığını ya da sistemdeki aksaklıkları ortaya koymak, devamlılığını sağlamak için sistemin çıktılarına bakarak işleyişi hakkında bilgi edinmek ve karara varmak için yapılan çalışmalar (Uşun, 2012: 5) olarak tanımlanabilir. Bu da sisteme uygun bir değerlendirmeyle yapılabilir. Eğitim de girdisi, işleme süreci ve çıktısı olan bir sistem olduğu için, uygun model/yöntemlerle değerlendirilmesi gerekir. Eğitime yapılan yatırımların (para, zaman, emek) sonuçlarını öğrenmek için bir değerlendirmeyi gerektirir (Küçükahmet, 2007: 23). Toplumlar eğitimin değerlendirilmesini, eğitimi geliştirilmek, uygulamak ve eğitimde devamlılık sağlamak için gerekli bir süreç olarak kabul ederler. Ama eğitimde değerlendirmenin ne anlama geldiği, değerlendirmenin hangi amaçlarla yapılacağı, değerlendirme için nasıl bir yaklaşım ve modelin benimseneceği ve yapılacak olan değerlendirmenin sonuçlarının nasıl kullanılacağı konusunda bir görüş birliği yoktur (Ornstein ve Hunkins, 2014: 382). Bu nedenle eğitimi değerlendirmek için farklı yaklaşım ve modeller geliştirilmiştir.

Eğitim sisteminin değerlendirilmesi o sistem için yapılan eğitim programının değerlendirilmesiyle yapılır. Tyler (2014: 94-95) değerlendirmeyi bir süreç olarak ele alır. Bu süreci, hedef davranışların, eğitim programı ve öğretim yoluyla uygulamada ne derece gerçeğe dönüştürüldüğünü belirlemek için geçen zaman olarak tanımlar. Tanımda geçen hedef davranışların öğrenenin davranış kalıplarındaki istenilen değişiklikler olarak belirtir. Bir başka deyişle

değerlendirmeyi, davranıştaki istenilen bu değişikliklerin gerçekte ne derece gerçekleştirme süreci olarak tanımlar. Tyler (2014: 95), bu değerlendirme anlayışının iki önemli boyutunun olduğunu belirtir. Bu boyutlar:

1. Değerlendirmenin, öğrenenden değişmesi beklenen davranışların değerinin belirlenmesi.
2. Değerlendirmenin, istenilen değişikliklerin gerçekleşip-gerçekleşmediğini belirlemek için birden fazla değerlendirme içermesi.

Lisa Carter, değerlendirmenin iki amaç için yapıldığını belirtmektedir. Bunlardan birincisi, eğitimcilerin program içeriğini ya da öğretim stratejilerinin yanı sıra öğrencilerin hangi öğretimsel yaşantılarını deneyimledikleri, ikincisi ise öğretilen programa ilişkin öğrencilerin öğrenmelerini zenginleştirecek eğitimsel, programsal ve öğretimsel kararlar oluşturmak için kanıt ya da bilgi toplamaktır (Ornstein ve Hunkins2014: 390).

Değerlendirme işleminde objektif tekniklerin kullanılarak bazı verilerin elde edilmesi yetmez. Bu verilere dayanarak subjektif yargıların da ortaya atılması gerekir (Uşun, 2012: 5). Bunu yaparken de sistematik bir sürece uymak gerekir. Demirel'e (2012: 183) göre değerlendirme yaparken sistematik bir sürece uymak, değerlendirmenin yapılaşmasını sağlar ve daha kapsamlı hale gelmesine yardımcı olur. Değerlendirme süreci üç aşamada gerçekleşir (Uşun, 2012: 5-7; Yüksel ve Sağlam, 2012: 26) Bu aşamalar:

1. Değerlendirme yönteminin belirlenmesi (planlama aşaması)
2. Değerlendirme çalışması
3. Sonuçlar ve önerilere dayalı olarak karar verme.

Kaya (1997: 59) program değerlendirme sürecini daha detaylı bir şekilde aşağıdaki başlıklar altında toplamıştır:

1. Anlamın kesinleştirilmesi,
2. Amacın belirlenmesi,
3. Anahtar tarafların belirlenmesi,
4. Olanakların ve engellerin belirlenmesi,
5. Yanıt aranacak soruların belirlenmesi,
6. Tasarımın kesinleştirilmesi,
7. Verilerin toplanması,
8. Verilerin çözümlenmesi
9. Sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesi.

Değerlendirme sürecindeki bu aşamaların birbirini izlemesi gerekmemektedir. Ancak bu aşamalar değerlendirmecinin seçimi ve bu seçimlere dayalı sonuçları etkiler (Demirel, 2012: 184).

2.1.2.1 Program Değerlendirme Çeşitleri

Program değerlendirme işlemi kullanılacak kıyaslama kriterlerine ve yönelik olduğu amaca göre sınıflandırılır (Ertürk, 1972: 112; Demirel, 2012: 173; Akpınar, 2012: 121). Kıyaslamaya göre yapılan sınıflandırma kendi içinde ikiye ayrılmaktadır (Demirel, 2012: 173). Bunlar:

1. Norma dayalı değerlendirme: Bu değerlendirmede bireyleri birbiriyle karşılaştırma ve seçme söz konusudur.

2. Hedefe dayalı değerlendirme: Bu değerlendirmede öğrencilerin belirlenen hedeflere, ne derece ulaştığını belirlemek için belirleme söz konusudur.

Değerlendirme yapılan amaca göre ise tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme olarak üçe ayrılmaktadır (Akpınar, 2012: 113-114; Demirel, 2012: 173; Sünbül 2012: 87).

2.1.2.1.a Tanılayıcı Değerlendirme:

Öğrencilerin belirlenen programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki giriş davranışlarını (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor/devinişsel davranışları) belirlemek için yapılan değerlendirmedir (Demirel, 2012: 173; Akpınar, 2012: 113; Sünbül, 2012: 87).

2.1.2.1.b Biçimlendirici Değerlendirme:

Programa dahil olan öğrencilerin, öğretim süreci boyunca sürekli değerlendirilmesini ön gören değerlendirmedir (Akpınar, 2012: 113; Demirel, 2012: 173; Sünbül, 2012: 88). Bu değerlendirmede öğretim süresince izlenen yola, gerekli olan işlemlerin belli bir sıra halinde yapılmasına ve zamanın nasıl kullanıldığına bakılır. Aynı zamanda bu değerlendirmede, test sonuçları, öğrenci görüşleri, öğrenci gözlemleri, konu alanı uzmanlarının inceleme ve görüşleri çok büyük bir önem taşır (Akpınar, 2012: 113). Demirel (2012: 173) göre bu değerlendirme, programa sürekli dönüt sağlamak ve iyileştirici önlemlerin alınması için de bir kontrol sistemi oluşturmaktadır.

2.1.2.1.c Düzey Belirleyici Değerlendirme:

Program ile ulaşılması beklenen amaç/hedef/kazanımlara öğrencinin ne derece ulaştığını belirlemeye yönelik, süreç sonunda yapılan değerlendirmedir (Akpınar, 2012: 113; Demirel, 2012: 174; Sünbül, 2012: 88). Durum muhasebesine yönelik değerlendirmedir (Akpınar, 2012: 113). Bu değerlendirme ile öğrencilerin kazanmaları gereken istendik özellikler test edilir. Aynı zaman da bu değerlendirme, programın yeterli olup-olmadığını hakkında bir yargıya varmaya yardımcı olur (Demirel, 2012:174).

2.1.3 Program Değerlendirme Yaklaşımları

Toplumlar eğitimin değerlendirilmesini, eğitimi geliştirmek, uygulamak ve eğitimde devamlılık sağlamak için gerekli bir süreç olarak kabul ederler. Ama eğitimde değerlendirmenin ne anlama geldiği, değerlendirmenin hangi amaçlarla yapılacağı, değerlendirme için nasıl bir yaklaşım ve modelin benimseneceği ve yapılacak olan değerlendirmenin sonuçlarının nasıl kullanılacağı konusunda bir görüş birliği yoktur (Ornstein ve Hunkins, 2014: 382). Bu nedenle eğitimi değerlendirmek için farklı yaklaşım ve modeller geliştirilmiştir. Ertürk (1972: 114-116) göre bu yaklaşımlar, (1) program tasarısına bakarak, (2) ortama bakarak, (3) başarıya bakarak, (4) erişime bakarak, (5) öğrenmeye bakarak, (6) ürüne bakarak yapılan değerlendirme olarak altıya ayrılır. Yüksel ve Sağlam (2011) ise program değerlendirme yaklaşımlarını beşe ayırmışlar. Bunlar: (1) Amaca dayalı program değerlendirme modeli; (2) yönetime dayalı değerlendirme modeli; (3) uzman odaklı değerlendirme modeli; (4) tüketici odaklı değerlendirme modeli; (5) katılımcı odaklı değerlendirme modeli. Ornstein ve Hunkins (2014) ise program değerlendirme yaklaşımlarını (1) İnsancıl yaklaşıma karşı bilimsel yaklaşım; (2) Sezgici yaklaşıma karşı yararçı yaklaşım; (3) Sonuç yaklaşımına karşı özcü yaklaşım; (4) Biçimlendirici ve toplam değerlendirme yaklaşımı olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmalar başka eğitimciler tarafından farklı şekilde sınıflandırılmıştır.

2.1.4 Program Değerlendirme Modelleri

Yukarıda belirlenen her yaklaşıma uygun olarak çok sayıda program değerlendirme modeli geliştirilmiştir. Bu modellerden en çok bilinen değerlendirme işleminde referans alınan modeller ele alınacaktır.

2.1.4.1 Hedefe Dayalı Değerlendirme (Tyler) Modeli:

Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilmiş olmasına rağmen hala geçerli olan bir modeldir (Demirel, 2012: 174; Uşun, 2012: 83; Yüksel ve Sağlam, 2012: 42). Tyler'a (2014: 94-95) göre değerlendirme süreci, "*hedef davranışların, eğitim programı ve öğretim yoluyla uygulamada ne derece gerçeğe dönüştürüldüğünü belirme sürecidir*". Tyler bu tanımı ilke kabul ederek program geliştirme sürecini tasarlamış. Bu geliştirme sürecine dayalı olarak program değerlendirme modelini geliştirmiştir. Tyler geliştirdiği bu değerlendirme modelinin iki temel boyutunun olduğunu belirtmiştir. Birincisi değerlendirmenin, eğitimde istenilen davranışların değerlerinin belirlenmesi; ikincisi ise istenilen davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için değişik zaman dilimlerinde değerlendirmelerin yapılmasıdır. Tyler bu değerlendirmelerin bir dönemde en az iki tane olması gerektiğini savunur. Bunlardan birincisi dönem başında yapılmalıdır. Bu değerlendirme öğrenciyi tanımaya yönelik olur. İkinci değerlendirme ise dönem sonunda yapılmalıdır. Bu da istenilen hedef davranışların öğrencide ne derece gerçekleştiğini belirlemek için yapılır (Tyler, 2014: 94-97). Tyler değerlendirme modeli, niceliksel verilerden yararlanılarak yapılan deneysel araştırma yöntem ve tekniklere uygun bir modeldir (Akpınar, 2012: 122; Demirel, 2012: 175; Uşun, 2012: 83; Yüksel ve Sağlam, 2012: 43).

Hedefe dayalı değerlendirme modelinin süreç aşamaları aşağıda verilmiştir (Akpınar, 2012: 123; Demirel, 2012: 175; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004: 72; Uşun, 2012: 83-84).

1. Programın hedeflerini belirleme
2. Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe göre sıralama
3. Hedefleri davranış cinsinden ifade etme
4. Hedefe ulaşım ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma

Formal olarak yapılan bütün eğitimlerde belli bir amaç/hedef/kazanım çerçevesinde yapılmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında Tyler'ın modeli eğitimdeki birçok öğeyi ve modeli etkilediği düşünülebilir (Uşun, 2012: 84).

2.1.4.2 Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Metfessel ve Michael tarafından geliştirilen model, Tyler'ın hedeflere dayalı program değerlendirme modelinden etkilenmiştir. Modeli Tyler'ın modelinden ayıran temel özellik, alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesi/seçilmesi ve öğrenci performansının amaçlarla değil önceden belirlenmiş standartlarla karşılaştırılmasıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012: 44). Programın temel amacı, okul programlarını değerlendirmektir. Modelde, değerlendirme işlemine bütün paydaşların (yönetici, öğretmen, öğrenci, okuldaki görevli personel) katılması gerektiği vurgulanır. Bu model eğitimin genel ve özel hedeflerini ön plana çıkartır (Gilchrist and Bernice, 1974: 85;akt. Uşun, 2012: 84). Programın etkililiği, hedefler ışığında bireyler üzerinden ölçülerek ve süreç düzenli gözlenerek toplanan verilerin analizine dayalı olup, programın uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirme söz konusudur (Akpınar, 2012: 124).

Model sekiz temel aşamadan oluşmaktadır. Bu temel aşamalara ilişkin temel ilkeler şunlardır (Demirel, 2012: 178; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004: 72; Uşun, 2012: 92; Yüksel ve Sağlam, 2012: 44):

- ✓ Program paydaşlarının doğrudan veya dolaylı olarak değerlendirme sürecinde yer almasının sağlanması
- ✓ Hedefler genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanmalı
- ✓ Özel amaçların öğrencilere kazandırabilir davranışlara dönüştürülmesi
- ✓ Ölçme araçların seçilmesi veya geliştirilmesi
- ✓ Programın uygulandığı sürece, test ve diğer ölçme araçlarını kullanarak düzenli gözlemler yapılması
- ✓ Toplanan verilerin analiz edilmesi
- ✓ Verilerin standartlar kullanılarak yorumlanması
- ✓ Bulgular doğrultusunda amaçların gözden geçirilmesine, geliştirilmesine ve sonraki uygulamalar için öneriler geliştirilmesi

Programın etkililiği, hedefler ışığında bireyler üzerinden ölçülerek ve süreç düzenli gözlenerek toplanan verilerin analizine dayalı olup, programın uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirme söz konusudur (Akpınar, 2012: 124).

2.1.4.3 Stufflebeam'im Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli (CIPP Modeli)

Stufflebeam, değerlendirmenin yönetim odaklı karar vermeye yönelik olmasını (Ornstein ve Hunkins, 2014: 412) ve yapılan değerlendirmenin sürekli olması gerektiğini savunur (Akpınar, 2012: 124; Demirel, 2012: 178; Uşun, 2012: 91; Yüksel ve Sağlam, 2012: 53) . Model, programların, projelerin, personelin, ürünlerin, kurumların ve sistemlerin biçimlendirici ve toplam değerlendirmelerinde kullanılan kapsamlı bir değerlendirme modelidir (Yüksel ve Sağlam, 2012: 52). Programın amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişi ve kurumlara bilgi vermektir (Akpınar, 2012: 124; Demirel, 2012: 178; Uşun, 2012: 91;). Yüksel ve Sağlam (2012: 53) ise programın temel amacının programın niteliğini kanıtlamaktan ziyade, programın sürekli olarak geliştirilmesi olduğunu belirtmişler.

Stufflebeam, program hakkında karar veren kişi ya da kurumların, program ile ilgili sağlam karar verebilmeleri için, onlara yardımcı olacak dört temel aşamanın olduğunu belirtir (Akpınar, 2012: 124; Demirel, 2012: 178; Ornstein ve Hunkins, 2014: 412; Uşun, 2012: 91; Yüksel ve Sağlam,2012: 53). Bunlar sırası ile bağlam, girdi, süreç ve üründür.

Bağlam Değerlendirilmesi: Bu aşamada program ile ilgili bütün faktörlerin analiz edildiği aşamadır. Bu aşamanın amacı, hedeflerin belirlenmesi ve hedeflere ilişkin gerekli olan verilen toplanmasıdır (Akpınar, 2012: 124; Demirel, 2012: 178; Ornstein ve Hunkins 2014: 412; Uşun, 2012: 92; Yüksel ve Sağlam,2012: 53). Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) ise bağlam değerlendirmesinin amacını, programın amaçlarına karar verme olduğunu belirtmişler. Ornstein ve Hunkins (2014: 412) bağlam değerlendirmesi, programla ilgili çevreyi tanımlamak, çevredeki mevcut ve ihtiyaç duyulan koşulları betimlemeyi amaç edinmesi gerektiğini belirtir.

Girdi Değerlendirilmesi: Bu aşamada, program hakkında karar veren kişi ya da kurumların, planların işlevselliği, çözüm için gerekli olan stratejilerin belirlenmesi ve yardımcı materyaller hakkında karar verirler (Yüksel ve Sağlam, 2012: 53). Bir başka deyişle programın hedeflerine ulaşabilmek için karar vericilerin, gerekli olan kaynak ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilginin sağlandığı aşamadır. Bu aşamada programın öğeleri mikro düzeyde analiz edilir (Akpınar, 2012: 124; Demirel, 2012: 178; Uşun, 2012: 92). Karar vericiler, kendilerini amaçlara

ulaştıracak, zaman ve kaynağı en asgari düzeye indirebilmek için alternatif tasarımları kullanabilirler (Ornstein ve Hunkins, 2014: 413).

Sürecin Değerlendirilmesi: Bu aşama programın uygulanması ile ilgili kararların alındığı aşamadır. Program uygulanırken planlanan ile gerçekleşen arasındaki uyumun analiz edildiği aşamadır (Akpınar, 2012: 124; Demirel, 2012: 178; Uşun, 2012: 92; Yüksel ve Sağlam, 2012: 54). Bir başka deyişle pilot uygulamanın yapıldığı aşama olarak kabul edilen aşmadır (Ornstein ve Hunkins, 2014: 414).

Ürün Değerlendirmesi: Bu aşama programın belirlenen amaçları gerçekleştirilmesine ne derece yardımcı olduğunu belirlemeye yardımcı olan aşamadır. Başka bir deyişle, elde edilen ürün/ürünler hakkında verilerin toplandığı ve bu ürünler ile istenilen ürünlerin karşılaştırıldığı aşamadır. Bu karşılaştırmaya bakılarak programa devam edip edilemeyeceğini, düzenleme gerekiyorsa hangi öge ya da ögeler üzerinde yapılacağına karar verilir (Akpınar, 2012: 124; Demirel, 2012: 178; Ornstein ve Hunkins, 2014: 414; Uşun, 2012: 92; Yüksel ve Sağlam, 2012: 54).

2.1.4.4 Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model, Tyler'ın modelinden etkilenmiştir. Modelin temel amacı, programın süreç içerisinde değerlendirilip geliştirilmesidir (Yüksel ve Sağlam, 2012: 45). Model sistem yönetimine dayalı olup değerlendirmeyi tasarım, oluşturma, süreç, ürün ve sonuç olarak beş evreye ayırmaktadır (Akpınar, 2012: 124; Demirel, 2012: 176-177; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Uşun, 2012: 85; Yüksel ve Sağlam, 2012: 46). *Tasarım*, önceden hazırlanan tasarımın ölçütler ya da standartlar yönünden uygunluğunun karşılaştırılmasını içerir. *Oluşturma*, olanak, yöntem ve öğrenci davranışlarının değerlendirildiği aşamadır. *Süreç*, öğrenci ve personelin etkinlik ve işlevlerinin değerlendirildiği evredir. *Ürün-sonuç*, hedefler bağlamında programın genelini değerlendirildiği evredir (Akpınar, 2012: 124; Demirel, 2012: 176-177; Uşun, 2012: 86). Modele göre, değerlendirmenin bu beş evresinin dört bileşeni vardır (Ornstein, 1988: 257; akt. Demirel, 2012: 176; Uşun, 2012: 85). Bunlar:

- ✓ Program standartlarını belirleme,
- ✓ Program performansını belirleme,
- ✓ Performans ile standartları karşılaştırma,

- ✓ Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup-olmadığını belirlemedir.

2.1.4.5 Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Stake, programın uygulama aşamasında belirlenen hedeflerin programın paydaşları (öğretmen, öğrenci, yönetici ve veliler) tarafından tartışılması gerektiğini savunur. Bu ilke ile Stake, eğitimin değerlendirilmesine büyük bir katkı sağlamıştır (Uşun, 2012: 110). Stake, değerlendirme işlemini formal ve informal olarak ikiye ayırmaktadır. Ona göre programı değerlendirenler, programın formal boyutu üzerine yoğunlaşarak programı değerlendirmeye çalışmalıdır. Bunu yapabilmeleri için somut verileri toplayarak, tam anlamıyla nesnel betimlemeleri sağlamalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014: 410). Stake, program değerlendirmenin informal işlemler boyutu ile ilgili bir yargıya varmanın çok zor olduğunu belirtir. Ancak profesyonel bir değerlendirme uzmanının görevinin de yargıya varmak olduğunu belirtir (Demirel, 2012: 177). Stake, değerlendirme ile ilgili bilgilerin, girdi, süreç ve ürün olarak üç aşamalı olarak düzenlenebileceğini belirtmiştir (Akpınar, 2012: 124; Demirel, 2012: 177; Gredler, 1996: 49; akt. Uşun, 2012: 110; Ornstein ve Hunkins, 2014: 410).

2.1.4.6 Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

Elliot Eisner, sanattan yararlanarak “eğitsel uzmanlık” ve “eğitsel eleştirme” kavramlarını eğitimin değerlendirilmesinde kullanarak “Eğitsel Uzmanlık ve Eğitsel Eleştiri Modelini” oluşturmuştur. Eisner'e (1976) göre uzmanlığın amacı, bir süreç veya nesne ile ilgili nitelikleri betimlemek ve bu niteliklerin önemini vurgulamaktır. Bunun eğitimdeki karşılığı, programın niteliği ile öğrenme öğretme sürecinde öğrenciyi etkileyen bütün nesnelere (etkinlik, araç-gereç, sınıf kuralları, sınıfın fiziksel ve yapısal özellikleri vb.) odaklanmaktır. Uzmanın görevi sadece değerlendirmek ve yorumlamaktır. Eleştirinin amacı, uzman tarafından yapılan yorum ve değerlendirmeleri eleştirmek ve ilgililere ulaştırmaktır. Bunu, eğitimde öğretmenler üstlenmelidir. Kısaca programla ilgili farkındalığı oluşturmak uzmanın, bu farkındalığı da ilgililere ulaştırmak ve eleştirmek de eleştirmenin görevidir (Ornstein ve Hunkins, 2014: 415-416; Yüksel ve Sağlam, 2012: 67).

Eisner'e göre uzmanlığın beş temel boyutu vardır (Ornstein ve Hunkins 2014: 415-416). Bunlar:

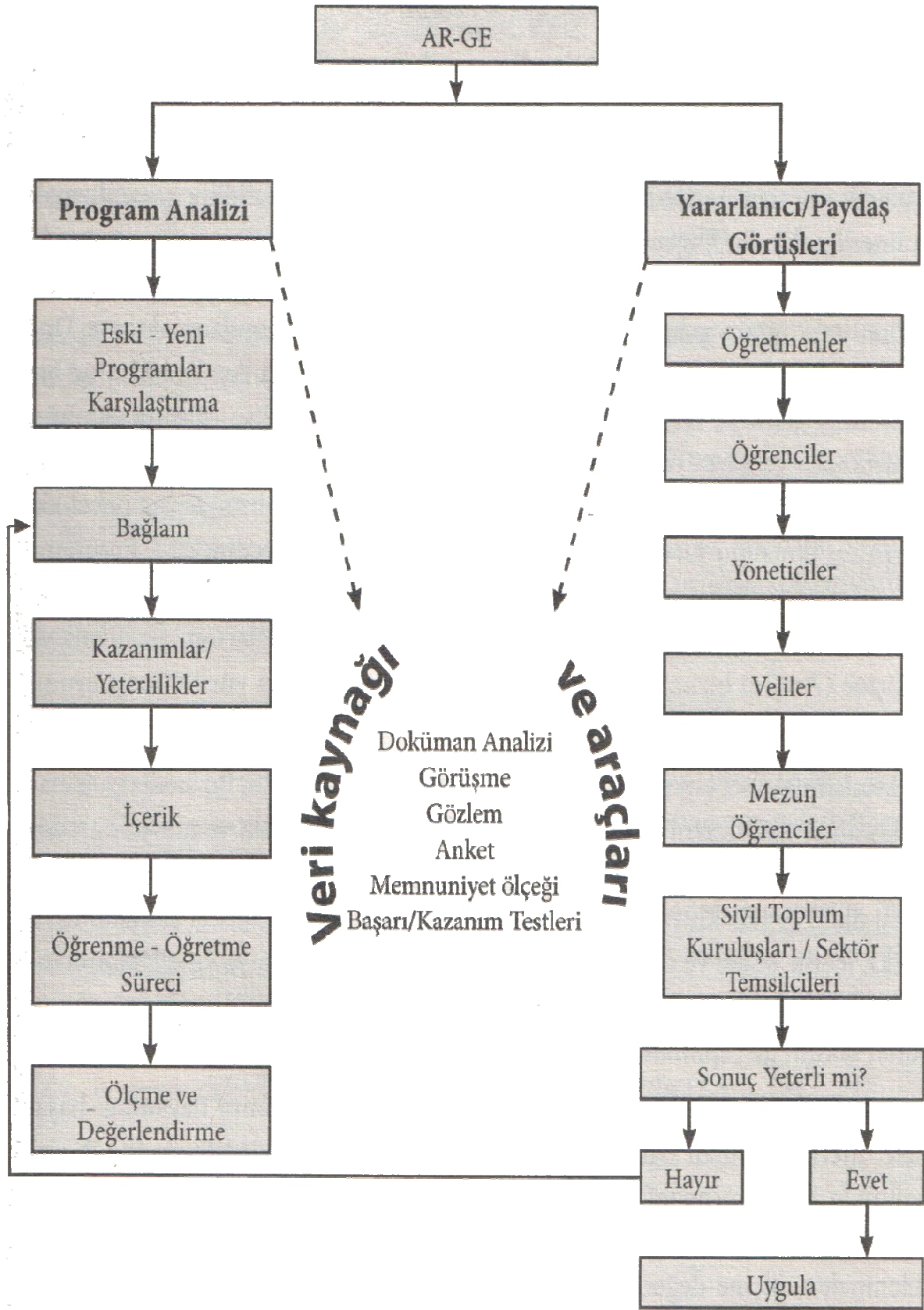
1. *Kasıtlı Değerlendirme*: Eğitim programının değeri, eğitime olan faydalarının değerlendirilmesidir.
2. *Yapısal Değerlendirme*: Okul örgütü ve program tasarısını değerlendirilmesidir.
3. *Programsal Değerlendirme*: Program için oluşturulan içeriğin sınırlanması, sıralanması ve düzenlenmesi ile ilgili olan değerlendirmedir.
4. *Pedagojik Değerlendirme*: Öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesidir.
5. *Değerlendirmeci Değerlendirme*: Değerlendirmenin genel anlamda değerlendirilmesidir. Programın değerlendirilmesinde kullanılan veri toplama araçları, yöntem ve betimlemelerin değerlendirme için uygunluğunun değerlendirilmesidir.

Eisner (1976), uygulanan programın niteliksel sonuçları ile ilgili bilgilerin elde edilmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Bunun için model, “betimleme”, “yorumlama” ve “değerlendirme” olmak üzere üç temel boyut üzerinde geliştirilmiştir (Akpınar, 2012: 126; Demirel, 2012: 180; Ornstein ve Hunkins, 2014: 416; Uşun, 2012: 117; Yüksel ve Sağlam, 2012: 67).

House (1980: 235) modelin güçlü yönünü, öğrenme-öğretme sürecinin öğretmen ve öğrenci bakış açılarına göre değerlendirme ve programdan doğrudan veya dolaylı olarak etkilenenlere anlayabilecekleri şekilde sunulması; modelin zayıf yönünü ise kullanılan eğitsel ölçütün açıkça belirtilmemesi ve sınıfın subjektif bir bakış açısıyla değerlendirilmesi olarak belirtmiştir (Uşun, 2012: 117).

2.1.4.7 Demirel’in Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM)

2006 yılında Demirel tarafından geliştirilen “Analitik Program Değerlendirme Modeli” katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımının içinde gösterilebilir. Çünkü model, bütün paydaşların/faydalanıcıların görüşlerine başvurmayı savunmaktadır. Demirel modeli, iki temel boyut üzerinde geliştirilmiştir. Modelin birinci boyutunu, değerlendirilecek programa ilişkin dokümanların analiz edilmesinden oluşurken, ikinci boyutu ise programdan doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen paydaşların görüşlerinden oluşmaktadır. Demirel (2012:182) bu iki boyuttan dolayı, herhangi bir program değerlendirme işleminde modeli kullanacak olan araştırmacılara karma araştırma yöntem ve tekniklerinden faydalanılmasını önermektedir. Modelin şeması şekil 2.2 de verilmiştir.



Şekil 2.2: Demirel'in Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM)

(Kaynak: Demirel, 2012: 181)

Demirel (2012: 182) program değerlendirmeye, araştırma-geliştirme (Ar-Ge) işlemiyle başlanmalı ve Ar-Ge işlemi ile bitirilmesi gerektiğini belirtir. Böylece değerlendirmeye süreklilik kazandırılmış olur.

Modelin birinci boyutu, programın analizinden oluşmaktadır. Bu boyutta yapılacak analiz çalışması doküman analizi ile yapılır. Programla ilgili dokümanlara analiz edilerek programın önceki durumu ile mevcut durum karşılaştırılır. Bu karşılaştırma beş temel lt üzerinden yapılır (Demirel, 2012: 331-332). Bu ltler

1. *Bağlam Değerlendirilmesi:* Programın dayandığı temel eğitim felsefesinin, programın dayanağı olan kuram ya da kuramlar ile programın kullanma kılavuzunun olup olmadığının değerlendirildiği aşamadır.

2. *Hedeflerin Değerlendirilmesi:* Hedeflerin (kazanım, yeterlilikler) belli bir düzen dahilinde sıralanmasının; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor (devinişsel) olarak sınıflandırılmasının ve öğrencilerin seviyesine uygun olup-olmadığının değerlendirildiği aşamadır.

3. *İçerik değerlendirilmesi:* ğrenciye verilecek içerik hedeflerle (kazanım, yeterlilik) ilişkilendirilerek ve hedeflere uygun bir Şekilde oluşturulup-oluşturulmadığının değerlendirildiği aşamadır.

4. *Sürecin Değerlendirilmesi:* ğretim strateji, yöntem ve tekniklerin hedeflere uygun olup-olmadığı; verilen örneklerin özellikleri ile ğretim materyallerinin hedeflere uygunluğu ve kolay ulaşılıp-ulaşılamayacağının değerlendirildiği aşamadır.

5. *Değerlendirmenin Değerlendirilmesi:* Hedeflerin nasıl değerlendirileceği, değerlendirme örneklerin uygunluğu ve alternatif değerlendirme yöntem/tekniklerden ne derece yararlandığı aşamadır.

Modelin ikinci boyutu ise programın yararlanıcı/paydaşlarının görüşlerinin alındığı boyuttur. Bu paydaşlar programdan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenen kişilerden oluşmaktadır. Bunlar ğretmen, ğrenci, yönetici, veli, mezunlar ve sivil toplum örgütlerinden oluşmaktadır.

Model için uygun veri toplama araçlarını görüşme, gözlem, anket, memnuniyet leği ve testler oluşturmaktadır. Ayrıca program hedeflerinin gerçekleştirme düzeylerini belirlemek için erişi, başarı ya da kazanım testlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Demirel, 2012: 331-332).

2.2 BİR MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK

Eğitim girdisi, çıktısı ve girdilerinin çıktıya dönüşmesi için belli bir süreci olan toplumsal bir sistemdir. Bu sistemin temel öğeleri, öğretmen, öğrenci, eğitim programları, eğitim uzmanları, yöneticiler, eğitim teknolojileri, fiziksel ve finansal kaynakları (Acat ve Şişman, 2003; Şişman, 2001), öğrenme-öğretme ortamı, veliler ve sivil toplum kuruluşlarıdır. Eğitim öğrenci merkezli olsa da öğretmensiz olarak düşünülmez. Çünkü eğitim sisteminde öğretmenin yerini hiçbir araç-gereç tutamaz (Erden, 2009: 146). Hatta bazı eğitimciler öğretmen, eğitim sisteminin en temel ögesi olarak belirtirler (Kavcar, 2002; Şişman, 2001; Şişman ve Acat, 2003). Eğitim sistemi için bu kadar önem arz eden öğretmenin, yetiştirilmesi de yadsınamayacak bir şekilde olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterliliklerin açık ve net bir şekilde belirtilmesi gerekiyor.

Belli bir deneyime sahip olan her birey, yeri geldiği zaman diğer bireyleri bu deneyimleri ile ilgili bir şeyler öğrenmesine yardımcı olabilir. Bu öğrenme işleminde yardımcı olan kişi “öğreten” olarak konumlandırılabilir. Ama öğretmen olarak adlandırılmaz. Çünkü öğretmen, formal eğitim veren kurumlarda eğitim ve öğretimi sağlayan kişi olarak tanımlanır. Aradaki bu farka bakarak öğreten ile öğretmenin farklı olduğu açıkça söylenilebilir (Erden, 2009: 23). Öğretenin yaptığı iş, devamlılık göstermediği için bir meslek olarak tanımlanamaz. Oysa öğretmenin yaptığı, süreklilik ve belli bir eğitim-öğretim süreci gerektiren meslek olarak kabul edilmektedir. Başkan (2001) öğretmenlik mesleğinin, her toplumda profesyonel bir meslek olarak kabul gördüğünü belirtmektedir.

Bir öğretmenin öğretmenlik mesleğini yapabilmesi için, belli yeterliliklere sahip olması gerekir. Öğretmen yeterlilikleri toplumdan topluma değişse de, genel olarak ortak bazı noktaları vardır. Örneğin İngiltere de Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kurulu (Council For Accreditation of Teacher Education: CATE) öğretmen yeterliliklerini, konu alan bilgisi (müfredat bilgisi), planlama, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme, kendi öğretimi için öz değerlendirme, mesleki ilişkiler ve nitelikler olarak altıya ayırmaktadır (Moore, 1996; akt. Baştürk ve Taştepe, 2013: 407). Bir başka örnek olarak Finlandiya da bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler: öğrencileri tanımak ve onlara bireysel özelliklerine (farklılıklarına) göre davranmak, meslektaşları ile dayanışma ve iletişim içinde olmak, veliler ile iletişim içinde olmak, sınıf yönetimi ve mesleki gelişimlerini

artırıcı etkinliklerde bulunmak olarak sıralanmıştır (Bakioğlu ve Yıldız, 2015; Certel, 2009; Ekinci ve Öter, 2010; Reşitoğlu, 2010). Türk Eğitim sisteminde, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) tarafından belirlenir. MEB'e göre öğretmen yeterlikleri, özel alan mesleki yeterliliği ve genel yeterlikler ikiye ayrılmıştır. Genel yeterlikler: (1) Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, (2) öğrenciyi tanıma, (3) öğrenme ve öğretme süreci, (4) öğrenmeyi ve gelişimi yönlendirme ve değerlendirme, (5) okul, aile ve toplum ilişkileri, (6) program ve içerik bilgisi olarak sıralanmıştır (MEB, 2006; MEB, 2008; MEB, 2009). Bu üç ülkenin öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen yeterliklerine bakıldığında bu yeterliklerin ortak noktalarının ne kadar fazla olduğu açıkça görülmektedir.

Öğretmen, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Eğitim ve öğretim sürecinde, öğretmen olmadan bir okulun çalışması mümkün değildir. Gelişen teknoloji ile bazı araç-gereçlerin öğretmenin yerini tutma ihtimali üzerinde konuşulmuş ve tartışılmış ise de, hiçbir teknolojik araç-gereç öğretmenin yerini tutamaz (Erden, 2009: 146). Bossing'e (1955) göre, eğitim ve öğretimde müfredat programları, okul donanımı ve araç gereçler önemli olmakla beraber, bunlar öğretmenle bütünleştirilmediği müddetçe pek bir anlam ifade etmezler. Öğretmenin bu önemi bütün eğitim basamakları için geçerlidir (Hesapçioğlu, 2008: 362). Ama gelişen teknoloji ile öğretmenlerin sorumluluk ve rollerinin değiştiğinden söz edilebilir. Çünkü elde edilen teknolojik araç-gereçler, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmıştır. Yani öğretmenin bilgi aktarması ya da bilgiye ulaşabilmek için tek kaynak olma durumu yok olmuştur.

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenlerden beklenenin kendisinde var olan bilgiyi sunmaları idi. Bu sunma işleminde aktarılan bilginin öğrenci tarafından depolanması ve gerektiğinde geriye çağrılmaları beklenirdi (Weiss and Weiss, 1998). Ama gelişen ve değişen eğitim kuram ve yaklaşımları bu bakış açısını değiştirmiştir. Örneğin yapılandırmacı eğitim/öğretim yaklaşımına göre, öğretmenin sınıf ortamı veya sınıf dışında öğrencileriyle uygulayacağı bir etkinlikte, ders vermenin ya da anlatmanın öneminin azaldığını savunmakta. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin deneyim ve etkinlik sürecinde bilgiyi yapılandırmasına vurgu yapar (Fosnot, 2007: 315). Sadece bu iki ifadeye bakarak öğretmenlerin, değişen görevlerinin ne kadar farklı olduğu açıkça görülmektedir. Birinci anlayışta öğretmen merkezli bir eğitim-öğretim benimsenirken, ikincisinde öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim

savunulmaktadır. İkinci anlayışı ortaya koyan felsefe çağın gerekleri doğrultusunda, değişen teknolojiye uygun bir eğitimi benimsediği söylenilebilir.

2.2.1 Öğretmen Yeterlikleri

Alan yazına bakıldığında öğretmenlik mesleğinde, öğretmenin sahip olması gereken bilgi alanları farklı araştırmacılar tarafından belirlenmeye çalışılmıştır (Fennema ve Franke, 1992; Grossman, 1989; Shulman, 1986; akt. Baştürk ve Taştepe, 2013: 14). Shulman'a (1987) göre bir öğretmenin sahip olması gereken bilgiler aşağıda verildiği gibi yedi grup altında toplanmıştır (Baştürk ve Taştepe, 2013: 14).

1. *İçerik bilgisi (Alan bilgisi)*
2. *Genel pedagoji bilgisi*
3. *Öğretim programları bilgisi*
4. *Öğretmenlerin bilgisi ve özellikleri*
5. *Eğitim sistemi bilgisi*
6. *Eğitim hedefleri, değeri, tarihi ve felsefesi temelleri bilgisi*
7. *Pedagoji alan bilgisi*

1. Alan (İçerik) Bilgisi: Alan (içerik) bilgisi eğitim programlarının temel öğelerinden ikinci öğeyi oluşturmaktadır. Bu da “ne öğretelim?” ya da “ne öğrenmeli?” sorusuna karşılık gelmektedir. Burada “ne öğretelim? (ne öğrenmeli?) ” sorusu öğrenen, hangi bilgi/bilgilere sahip olmalıdır ki eğitim programının amaç/hedef/kazanımlarına sahip olsun cevabını aramaktadır. Alan ile ilgili öğrenilecek ve öğretilecek bilgiler bütünüdür (Koehler ve Mishra, 2008: 13; Mishra ve Koehler, 2006). Bir başka ifade ile alan bilgisi, Öğretmenin alanıyla ilgili öğrenmesi ve öğrencilerinin öğrenmesine yardımcı olacağı bilgiler bütünü olarak ifade edilebilir. Bu bilgiler, ilgili alan terminolojisi (kavramları), teorileri, formülleri olguları ve bunların arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır.

2. Genel Pedagoji Bilgisi: Eğitim programının üçüncü temel ögesi olan eğitim durumlarına (öğrenme-öğretme süreci) karşılık gelmektedir. Bu da “nasıl öğretelim?” ya da “nasıl öğrenmeli?” sorusuna verilen gelen cevaptır. Pedagoji bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi olarak da adlandırılır. Pedagoji bilgisi, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan öğretim strateji, yöntem, teknik, eğitsel araç-gereç bilgileri ve bunların uygulamalarında oluşan bilgilerin bütünüdür (Mishra ve Koehler, 2006; Koehler ve Mishra, 2008: 13). Öğrenciyi tanıma, öğrenme kuramları,

sınıf yönetimindeki ilkeler, stratejiler, yöntemler, teknikler, materyal geliştirme, materyal kullanma, ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi gibi değişkenler bu kategori içinde ele alınmaktadır (Baştürk ve Taştepe, 2013: 15). Eğitim durumları, düzenlenecek formal eğitim için belirlenen amaç/hedef/kazanımlara ulaşmayı sağlayacak öğrenme-öğretme stratejileri, yöntem, teknik, araç-gereç ve diğer materyalleri kapsar (Akpınar, 2012: 107-108; Baykara, 2012: 173; Büyükkaragöz 1997: 38; Demirel, 1993: 11; Demirel, 2012: 135; Erden, 1995: 22; Küçükahmet, 2007: 22; Sünbül, 2014: 83; Varış: 1978: 216). Kısaca eğitim durumları sınıf içi, sınıf dışı materyal ve öğretim ilke ve yöntemlerinin düzenlenmesidir (Küçükahmet, 2007: 22). Başka bir deyişle öğretmen rehberliğinde, öğrencinin öğrenme sürecinde alan bilgisini öğrenebilmesi için gerekli olan bilgilerden oluşur.

3. Öğretim Programları Bilgisi: Geniş anlamıyla öğretim programı, bir dersle ilgili öğrencilerin ulaşması gereken hedeflerin, bu hedeflerin kapsadığı davranışların, davranışları kazandırmak için düzenlenecek öğrenme öğretme sürecini ve bu süreçte verilen öğretimin ne derece başarılı olduğunu belirleyen değerlendirme durumunu kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür (Senemoğlu, 2012:XXVI). Bu tanımdan yola çıkarak öğretim programları bilgisi, öğretimin amaçlarına ulaşmaya yardımcı olan, belirli bir düzen için çeşitli ders ve yardımcı (ders kitapları, teknolojik ve diğer araç-gereçler, bilgisayar yazılımları, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler vb.) ne zaman ve nasıl kullanılacağında oluşan bilgilerin bütünüdür. Demirel'e (2012: 6) göre, öğretim programı bilgisi, eğitim programının işe koyulma sürecini oluşturur. Yani öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinliklerin düzenlenmesinden oluşur.

4. Öğrenenlerin Bilgisi ve Özellikleri: Öğretmenler önceleri davranış değiştireme mühendisleri olarak tanımlanırdı (Senemoğlu, 2012: 2). Ama bu dönem öğretmenler, potansiyel mühendisi olarak tanımlanmalıdır. Çünkü öğrenci merkezli eğitimde, öğretmen öğrencilerin davranışlarını değiştirmekten çok onlarda var olan potansiyelin aktifleşmesine yardımcı olan rehber görevini üstlenmelidir. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin etkili öğrenebilmeleri için öğretmenler, onların özelliklerini bilmeli ve öğrenme öğretme ortamını bu özelliklere göre düzenlemelidir (Senemoğlu, 2012: 2). Çünkü "her öğrencinin öğrenme yöntemi, onun parmak izleri kadar özeldir, bireyseldir" (Fuller, 2005: 7). Her bir öğrencinin kendini has bir öğrenme şekli vardır. Öğretmen öğrenciyi tanımadan, anlamadan ona güven vermeden yapacağı öğretimde başarılı olmaz (Üre, 2008: 22). Öğretmenin başarılı olması ve

öğrencilerinin etkili öğrenebilmesi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sosyal, psikolojik gelişimini, dilsel gelişimini ve fiziksel gelişimini bilmelidir. İşte bu özelliklerin bütünü öğrenenlerin bilgisi ve özelliklerini oluşturmaktadır.

5. Eğitim Sistemi Bilgisi: Çağdaş yaşama geçen toplumlar, aralarında belli bir iş bölümü yaparak yerleşik hayata geçmişler. Bu iş bölümü ile ihtiyaçlarını gidermişler. Bu iş bölümünü sağlama için çeşitli kurumlar (sağlık, ekonomi, güvenlik, sanayi, ulaşım, eğitim vb.) oluşturmuşlar. Eğitim de bu kurumlardan birisidir. Eğitim kurumu toplumdaki etkilenen ve toplumu etkileyen açık bir sistemdir. Eğitim kurumu aynı zamanda toplumun bazı ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulmuş yapısal-işlevsel bir sistemdir. Eğitim sistemini oluşturan başlıca öğeler, eğitim programları, insan kaynakları (öğretmen, öğrenci, yönetici, uzmanlar vb.), finansal kaynaklar, fiziksel kaynaklar ve teknolojidir. Bütün bu öğeler belli bir örgütlenme ve yönetim çatısı altında bütünleşerek eğitim sistemini oluşturur (Şişman, 2012: 7). Öğretmen bütün bu sistemi oluşturan öğelerin her birinin bu sistem içinde ne görev üstlendiğini bilmelidir. Bu öğelerin içinde kendi ödev ve sorumluluklarını bilip, en iyi bir şekilde yerine getirmelidir.

6. Eğitimin Hedefleri, Değeri, Tarihi ve Felsefi Temelleri Bilgisi: Eğitimsel olarak hedef, öğrenene kazandırılmak istenilen özellikler ya da yeterliklerdir (Akpınar, 2012: 73; Büyükkaragöz 1997: 21; Demirel, 1993: 11; Demirel, 2012: 95; Erden, 1995: 22;; Fidan 2012: 18; Kablan, 2012: 128; Sönmez, 2012: 38; Sünbül, 2014: 63; Yüksel ve Sağlam, 2012: 7). Hedefler, amaçlara göre daha kesin, daha belirgin ve daha nettir. Bu nedenle hedefler amaçlar belirlendikten sonra yazılmalıdır. Amaçlar, özelleştiğinde hedef olurlar (Ornstein ve Hunkins, 2014: 306-309). Başka bir deyişle, eğitimde hedefler belirlenen amaçlar doğrultusunda yazılırlar. Hedeflere kaynak olan ve yön veren eğitimin amaçları, zamana, topluma, öğrencilerin bireysel özelliklerine, okul ve okul kademelerine, derslerin içeriğine göre değişmektedir (Ergün, 2009: 13).

Değerler, birey, grup ya da toplumlar tarafından, kendileri için uygun, istedik, iyi veya kötü hakkında benimsedikleri düşüncelerdir (Giddens, 2008: 1055). Bir başka tanımda değerler, toplumun kendi hakkındaki inanç ve tutumların bütünüdür (İnce, 2014: 8). Toplumların kültürünü benimsedikleri değerler şekillendirmektedir. Bu neden değerler toplumların eğitimlerini de etkiler ve yönlendirir. Bütün toplumların eğitim sistemleri ve benimsedikleri değerler arasında

bir paralellikten vardır. Çünkü toplumlar, istediği özellikteki bireyi yetiştirirken bu değerleri referans alır.

Eğitime tarih perspektifinden değerlendirildiğinde, tarihin her döneminde kendine has özellikler bulunsa da, eğitimin tarih içinden gelişip değişmesi bir önceki dönemlerden bağımsız değildir. Yavaş'a (2013: 111) göre, geçmişten gelen bilgiler doğrultusunda bulunulan dönemin eğitim alt yapısını oluşturmak için kullanılır. Oluşturulan bu sistem ile elde edilen veriler ile eğitimin alt yapısı güçlendirilir. Eğitime dinamik bir yapı kazandırılır. Gelecekteki oluşabilecek olaylar kestirebilir. Bu şekilde eğitim sisteminin geleceğine yön verilir.

“Eğitim, genç kuşakları yetişkinlerin elinde yetiştirmek, topluma ve geleceğe kazandırmak için bir araçtır” (Ergün, 2009: 3). Yani yeni nesiller, kendilerinden önceki kuşakların deneyimleri ve bakış açıları doğrultusunda eğitilir. Yeni nesillerin değiştirilmesinde bu derece önemli olan önceki kuşakların bakış açıları, onların benimsedikleri felsefe akımları ve bu akımların eğitime uyarlaması olan eğitim felsefelerinden etkilenmektedir. Felsefe, eğitimin hedef davranışlarını, içeriğini, eğitim durumlarını (öğrenme-öğretme sürecini) değerlendirme boyutlarını etkiler (Sönmez, 2012: 38), eğitim çalışmalarını yönlendirir ve yol gösterir (Fidan ve Erden, 1993; akt. Engin, 2013: 197) Kısaca eğitimin programının bütün öğelerini etkiler.

Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında bir öğretmenin mesleği gereği eğitimin amaçlarını, hedeflerini, kazanımlarını, eğitimi etkileyen toplumsal değerleri ve bunların dayandığı tarihi ve felsefi dayanakları hakkında fikir sahibi olması gerekir.

7. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB): Shulman (1986) tarafından ortaya konulmuş ve öğretmen eğitiminde büyük rağbet görmüş bir yaklaşımdır. Pedagojik alan bilgisi (PAB), herhangi bir alan konusunun öğretimi sırasında öğretimi sırasında kullanılacak etkili öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi anlamına gelmektedir (Yelken, Tokmak, Özgelen ve İncikabı, 2013: 5). PAB öğretmenin sahip olması gereken alan bilgisi (AB) ile pedagoji bilgisinin harmanlaması ile oluşan bilgilerdir. Shulman (1986; akt. Baştürk ve Taştepe, 2013:16) PAB'nin temelini şu maddeler üzerinden savunur:

- i. Konu ve kavramları en işlevsel gösterimini bilme,
- ii. Konunun öğrenilmesinde kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörleri bilme,
- iii. Öğrencilerin kavram yanılgılarını bilme,

iv. Kavramların anlaşılmasını sağlayacak benzetimler, örnekler ve açıklamaları bilme,

v. Öğrencilerin yaş ve bireysel farklılıklarını bilme. Bütün bu maddeler öğretmenin kendi alan bilgisinin yanında bunu öğrencinin seviyesine indirgeyeceği pedagojik bir bilgiye sahip olmasının gerektiğini savunmaktadır.

Teknolojinin, günümüzde bütün kurum ve sitemlerin etkilediği gibi, eğitimi de etkilemektedir. Mishra ve Koehler (2006), Shulman'ın öğretmenlerin sahip olması gerektiğini savunduğu alan bilgisi (AB) ve pedagojik bilgisinin (PB) yanında teknolojik bilgisine (TB) sahip olmasının gerekliliğini savunmuşlar. Bu üç ana bileşenin kesişimi sonucu TPAB oluşmuştur. Ayrıca bu bileşenlerin ikişerli olarak kesişmesi sonucunda da değişik bilgi alanları oluşmuştur. PB ile AB'nin kesişimi ile Shulman tarafında 1986'da ortaya konulan "Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)", PB ile TB'nin kesişmesi ile "Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB)", AB ile TB'nin kesişmesi sonucunda ise "Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)" oluşmaktadır.

Teknolojik Bilgi (TB): Koehler ve Mishra (2008: 15) teknolojik bilgiyi (TB), öğretmenlerin gerekli olan teknolojik araç-gereçleri kullanarak öğrenme-öğretme sürecinde görevlerini yerine getirmek için sahip olunmaları gereken bilgi olarak tanımlanır. Başka bir deyişle, bir öğretmenin günlük yaşamda hem ihtiyaçlarını giderebilecek hem de mesleğini icra edebilecek kadar teknoloji okuryazarı olmasıdır.

Teknolojik Alan Bilgisi (TAB): Teknolojik alan bilgisi, karşılıklı olarak birbiriyle bağlantılı içerik ve teknolojiye nasıl yaklaşılacağı hakkındaki bilgidir. Teknoloji birkaç çeşit olası sunumu kısıtlar ve en yeni teknoloji, daha çok çeşitli sunumlar ve bu sunumlara karşı daha çok esneklik sağlar. Öğretmenler sadece hangi konuyu öğrettiklerini değil konuyu ne şekilde teknolojiyi uygulayarak değiştirebileceğini bilmesi gerekir (Koehler ve Mishra, 2008: 16; Mishra & Kohler, 2006). TAB, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde işlenecek konunun kazanımlarına uygun teknolojik materyali seçebilecek bilgiye sahip olma durumudur. Bir başka ifade ile TAB teknoloji bilgisi ile alan bilgisinin yoğurulmasıdır.

Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB): Teknolojik pedagojik bilgisi, değişik teknoloji imkânlarının eğitim ve öğrenme ortamlarında kullanıldığı diğer taraftan özellikle teknolojinin kullanılmasının sonucu eğitimi nasıl değiştirdiğini bilmek gibi bileşenlerden oluşan varlığın bilgisidir. Bu, birçok aracın belirli bir hedef uygun oluşuna göre bir aracı seçme becerisi aracı yararlılığına göre kullanma stratejileri,

pedagojik bilgi stratejileri ve bu beceriyi teknolojinin kullanımında uygulama stratejileri için vardır. Bu sınıf kayıtlarının tutulması katılımı not vermek için araçlar hakkında bilgi, web araştırmaları olarak konuşma odaları gibi jenerik teknoloji bilgileri içerir (Koehler ve Mishra, 2008: 16; Mishra & Kohler, 2006). Kısaca öğretmenin sahip olduğu pedagojik bilgisine uygun teknolojik araç-gereci seçebilme durumudur. Öğretmenlerden beklenen pedagojik bilgisi ile teknolojik bilgisini bütünleştirebilmesi, harmanlaştırılmasıdır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Teknolojik pedagojik alan bilgisi bu üç bileşenden öteye ortaya çıkan bir bilgi çeşididir. Bu bilgi eğitim alanında öğretmenler tarafından genel pedagojik bilgisi teknoloji uzmanlığı ve alan bilgisi bileşenlerinden farklıdır. TPAB teknolojiyle yapılan iyi bir eğitimin temelidir, pedagojik teknikler yapıcı yollarla içeriği öğretir, kavramlar kolay veya öğrenmeyi kolaylaştıran bilgi, öğrencilerin karşılaştığı sorunları nasıl çözeceğine yardım eder. Öğrencilerin mevcut bilgileri bilgi kuramı teorileri, öğrencilerin var olan mevcut bilgileri üzerinde nasıl kullanılacağı yeni ve eski kuramları güçlendirir (Mishra & Kohler, 2006; Koehler ve Mishra, 2008: 16).

Eğitim-öğretimde eğitimcilerin bakış açılarına göre bir öğretmende bulunması gereken özellikler değişmektedir. Bossing (1955; akt. Hesapçıoğlu, 2008: 362) bir öğretmenin başarılı olmasını, (1) öğretmenin felsefesine, (2) öğretmenin kişiliğine (kişilik özelliklerine), (3) öğretmenin sağlığına, (4) öğretmenin akademik ve mesleki hazırlığına, (5) öğretmenin ders dışı etkinlikler için hazırlığına bağlamaktadır. Havighurst ve Ncu-Garten (1967; akt. Sünbül, 1996) ise başarılı bir öğretmenin özelliklerini, (1) *Öğrenmeyi sağlama*, (2) *Sınıf yönetimi*, (3) *Aile üyeliği*, (4) *Değerlendirme*, (5) *Güven verme*, (6) *Mesleki ustalık* ve (7) *Topluluk lideri* olarak sıralamaktadır. Çeliktan ve Can (2003) ise öğretmenin başarı alanlarını bilgi, kişilik, çevre uyumu, bulunduğu çevreye fayda sağlam ve toplumsal ilişkiler olarak belirlemişler.

2.2.2 Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği

Öğretmen yetiştirmek bütün toplumlarda olduğu gibi bizim toplumumuzda da büyük bir önem ve özveri arz etmektedir. Tarihimize bakıldığında, öğretmen yetiştirmeye yönelik ilk reformların 1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı ile başladığı görülmektedir (Yılman, 2006: 2). Tanzimat Fermanı’yla başlayan reformlara bağlı olarak kurulan Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk

öğretmen okulu 16 Mart 1948’ de açılmıştır (Akyüz, 2013; Aydın, 1998; Tekışık, 2011; Yılman, 2006: 60). Bu tarihten günümüze (165 yıl) kadar öğretmen yetiştirme meselesi değişik reform ve düzenlemelerle devam etmektedir. Öğretmen yetiştirme meselesi, Cumhuriyet Dönemi’nde Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı olarak bazı reform ve değişimlerle devam etmiştir. 1982 de yılında çıkarılan 2547 sayılı yasa ile öğretmen yetiştiren kurumlar MEB’den alınıp Yüksek Öğretim Kurumu’na (YÖK) devredilmiştir (Tekışık, 2011). Öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla yapılan bu değişikliğe istinaden, yüksek öğretmen okullarınının 41 sayılı Kanun Gücünde Kararname ile üniversitelerin bünyesine alınması Eğitim Fakültelerinin kurulmasını sağlamıştır (Resmi Gazete, 1982; akt. Yılman, 2006, 22).

Türk eğitim sisteminde öğretmenliğin bir meslek olduğu 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilmiştir. Aynı kanunun 43. Maddesine göre;

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle (yerine getirmekle) yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır. Aday öğretmenliğe atanabilmek için; 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde sayılan şartlara ek olarak, yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından mezun olma ve Bakanlıkça ve/veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılacak sınavlarda başarılı olma şartları aranır.

Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanırlar. Uygulanacak olan sözlü sınavda aday öğretmenler;

a) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü,

b) İletişim becerileri, öz güveni ve ikna kabiliyeti,

c) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı,

d) Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri, yönlerinden Bakanlıkça oluşturulacak komisyon tarafından değerlendirilir.

Sınavda başarılı olanlar öğretmen olarak atanır. Sınavda başarılı olamayan aday öğretmenler il içinde veya dışında başka bir okulda görevlendirilerek bir yılın sonunda altıncı fıkrada belirtilen değerlendirmeye tekrar tabi tutulurlar.

Kariyer basamaklarında yükselmede kıdem, eğitim (...) (1) lisansüstü eğitim), etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) puanları ile sınav sonuçları esas alınır. Değerlendirme 100 tam puan üzerinden yapılır.

Değerlendirme puanının % 10'unu kıdem, % 20'sini eğitim, % 10'unu etkinlikler, % 10'unu sicil (iş başarımı) ve % 50'sini de sınav puanı oluşturur.

Öğretmenlerin nitelikleri ve seçiminin düzenlenmesi, ilgili yasanın 45. Maddesine göre Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur (MEB, 2014).

2.2.2.1 Türkiye’de Öğretmen Yeterlikleri

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Türkiye de öğretmen yeterliklerini öğretmen mesleki yeterlikleri ve genel ve özel yeterlikler olarak ikiye ayırmıştır(MEB, 2008).

2.2.2.1.A Genel ve Özel Yeterlikler

MEB (2008) bir öğretmenin mesleğini etkili ve verimli bir şekilde icra edebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları genel yeterlik; kendi alanına özgü bilgi, beceri ve tutumlarına ise özel alan yeterlikler olarak tanımlamıştır. Yani öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleklerini belli bir çerçevede ve istenilen bir düzeyde yerine getirebilmesi için sahip olmaları gereken inanç, bilgi, beceri ve tutumları ifade eder. Öğretmen yeterlikleri, öğretim programlarında belirtilen kazanımların, öğrencilerde var olması ya da kazandırılması için öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerdir. MEB tarafından yapılan çalışmalar sonucunda öğretmen genel yeterlikleri, 6 ana yeterlik ve 31 alt yeterlik olarak belirlenmiştir (MEB, 2008).

2.2.2.1.A.1 Genel Yeterlikler

Kişisel ve mesleki değerler-Mesleki Gelişim:

Öğretmen, öğrencilerini bir birey olarak kabul eder. Onların bireysel özellik ve farklılıklarını göz önünde tutar. Öğrencilerinin istenilen düzeyde yetişebilmeleri için onlara model olur. Gerektiğinde yönetici ve deneyimli öğretmenlerin deneyiminden yararlanır. Sürekli olarak bir öğretmen olarak kendini geliştirir ve yeniler. Mevzuata uygun davranır (MEB, 2008). Bu genel yeterliğin alt boyutları MEB tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- i. Öğrenciye değer verme, anlama ve saygı gösterme.
- ii. Öğrencilerin öğreneceğine ve başaracağına inanma

- iii. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
- iv. Öz değerlendirme yapma
- v. Kişisel gelişimi sağlama
- vi. Mesleki gelişimi sağlama ve katkı sağlama
- vii. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
- viii. Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme

Öğrenciyi Tanıma:

Öğretmen, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini bilir. Onların bireysel özelliklerini göz önünde bulundurur. Bu özellikler ışığında onlara etkinlik hazırlar. MEB (2008) bu yeterliğin alt boyutları aşağıdaki sıralamıştır:

- i. Gelişim ve özelliklerini tanıma
- ii. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma
- iii. Öğrenciye değer verme
- iv. Öğrenciye rehberlik etme

Öğrenme öğretme süreci:

Bu yeterliliğe göre öğretmen, öğrenme öğretme sürecini planlar (hangi stratejiyi, yöntemi, tekniği, araç-gereci kullanacağını uygun bir düzen ve sıra dahilinde belirler), bu planı uygular ve yönetir (MEB, 2008). MEB (2008) bu yeterliğin alt boyutları aşağıdaki sıralamıştır:

- i. Dersi planlama
- ii. Materyal hazırlama
- iii. Öğrenme ortamını düzenleme
- iv. Ders dışı etkinlikleri düzenleme
- v. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak etkinlikleri çeşitlendirme
- vi. Zaman yönetimi
- vii. Davranış yönetimi

Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme:

Öğretmen, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, ön öğrenmelerini, gelişimlerini öğrenmek ve izlemek için değerlendirme yapar. Öğrencilerde akran ve

öz değerlendirme yetilerinin gelişmesine yardımcı olur. Değerlendirme sonucunda elde ettiği not ve gözlem sonuçlarını öğrenci, veli ve yöneticilerle uygunluk durumuna göre paylaşır (MEB, 2008). MEB (2008) bu yeterliğin alt boyutları aşağıdaki sıralamıştır:

- i. Ölçme, değerlendirme yöntem ve teknikleri belirleme
- ii. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme
- iii. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişim ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama
- iv. Sonuçlara göre öğretme öğrenme sürecini gözden geçirme

Okul, aile ve toplum ilişkileri:

Öğretmen, okulun bulunduğu sosyal çevreyi, kültürü, doğal yapısını ve sosyo-ekonomik durum açısından tanır. Toplum ve ailelerin eğitim sürecine katılmaları yönünde teşvik eder. Aynı şekilde toplum ve ailelerin okulu sahiplenmeleri ve okulun gelişimi ile ilgili etkinliklere katılmalarını sağlamaya çalışır (MEB, 2008). MEB (2008) bu yeterliğin alt boyutları aşağıdaki sıralamıştır:

- i. Çevreyi tanıma
- ii. Çevre olanaklarından yararlanma
- iii. Okulu kültür merkezi durumuna getirme
- iv. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkide tarafsızlık
- v. Aile katılımı ve işbirliği sağlama

Program ve içerik bilgisi:

Öğretmen, Türk Milli Eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarının dayanağı olan temel değer ve ilkelerle özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini biliri ve uygular (MEB, 2008). MEB (2008) bu yeterliğin alt boyutları aşağıdaki sıralamıştır:

- i. Türk Milli Eğitimi'nin amaçları ve ilkeleri
- ii. Özel alan öğretim programları bilgisi ve uygulama becerisi
- iii. Özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme

Yukarıda belirtilen yeterlikler incelendiğinde, öğretmenlerin, mesleğini icra edebilmeleri için öncelikle mesleklerinin yeterliklerini bilmeleri yetmez. Aynı zamanda bu yeterlikleri uygulamaya koyarak öğrencileri, hem topluma hem de kendileri açısından yararlı olabilecek şekilde yetiştirmek için uygulamaya koymaları gerekir.

2.2.2.1.A.2 Özel Alan Mesleki Yeterlikleri

MEB öğretmenlerin genel yeterlikleri yanında, öğretmenlerin kendi alanlarında uzmanlaşabilmeleri için özel alan yeterliklerini belirlemiştir. Bu yeterlikler MEB (2008) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- i. Öğrenme öğretme ortamı ve gelişim
- ii. İzleme ve değerlendirme
- iii. Kişisel ve mesleki nitelik
- iv. Toplumla ilişkiler
- v. Sanat ve estetik
- vi. Dil becerilerini geliştirme
- vii. Bilimsel ve teknolojik gelişme
- viii. Kişisel sorumluluk ve sosyalleşme
- ix. Beden eğitimi ve güvenlik

Yukarıda belirtilen özel alan mesleki yeterlikleri MEB tarafından her alan için geliştirilmiştir. Her alan için yetiştirilecek öğretmenlerde bu yeterliklerin bulunması gerekir. Bu yeterlikler doğrultusunda öğretmen adayları ilgili alanda eğitim ve öğretim görür. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca alacakları dersler bu doğrultuda düzenlenir. Bütün branş ve alanlarda yetişecek öğretmen adayların alması gereken zorunlu dersler bulunmaktadır. ÖİY dersi de bu derslerden biridir.

2.2.2.1.B Öğretmenlik Mesleki Dersleri

1982 yılında çıkarılan 2547 sayılı yasa ile öğretmen yetiştiren kurumları MEB'den alınıp Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK) devredilmiştir (Kavcar, 2002; YÖK, 2007; Tekişik, 2011). Öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla yapılan bu değişikliğe istinaden, yüksek öğretmen okullarının 41 sayılı Kanun Gücünde Kararname ile üniversitelerin bünyesine alınması Eğitim Fakültelerinin kurulmasını sağlamıştır (Resmi Gazete, 1982; akt. Yılmaz, 2006: 22). Öğretmen eğitiminin

yapılabilmesi için 1983 yılında öğretmen eğitimine yönelik program geliştirilmiştir. Geliştirilen program bazı değişikliklere rağmen 1997-1998 öğretim yılının bitimine kadar yürürlükte kalmış ve uygulanmıştır (Kara ve Sağlam, 2014; Kavcar, 2002; Öztürk, 2005; Tekışık, 2011, YÖK, 2007). Ancak 1983 ile 1998 yılları arasında uygulanan öğretmen yetiştirme programında Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) derslerine yeterince önem verilmemiştir (Kara ve Sağlam, 2014; Özer, 1990; Öztürk, 2005; Yüksel, 2011). Bu nedenle YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile 1997 yılında eğitim fakültelerini iyileştirme projesi adı altında bir düzenlemeye gitmiştir (YÖK, 2007).

1982 yılında yapılan XI. Milli Eğitim Şurası kararlarının göz önüne alınmasıyla 1985 yılında MEB'in isteği üzerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde bir düzenleme yapılmıştır. Yapılan değişikliğe göre, 1986-1987 öğretim yılından itibaren Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Metotları ve ilgili bir seçmeli ders alınması zorunlu hale getirilmiştir (Erden, 2009). Eğitim Fakültelerinin iyileştirmesi için 4 Kasım 1997' de YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle hazırlanan proje sonucunda yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Yapılan bu değişikliklerden birisi de; *“Tüm öğretmen yetiştirme programlarına; öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, sınıf yönetimi, rehberlik ve bilgisayar dersleri konulmuş, “konu alanı öğretimi” ne yönelik dersin kredisi yükseltilmiştir* (YÖK, 2007). Bu derslerin arasında genel anlamda “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersi bulunmamaktadır. Ama istenilen verim alınmadığı için, 2006-2007 Eğitim Fakültelerinin yapılanmasında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Öngörülen değişikliklerden birisi de; *alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olmasıdır* (YÖK, 2007). Her alan için zorunlu olan öğretmenlik meslek dersleri; eğitim bilimine giriş, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, türk eğitim sistemi ve okul yönetimi olarak belirlemiştir. Bu derslere ilaveten bir seçmeli ders de eklenmiştir (YÖK, 2006). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi zorunlu olan öğretmenlik meslek dersleri arasında sayılmıştır.

2.2.2.1.B.1 Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi (ÖİYD)

Çağdaş eğitimde öğretmenden beklenen yeterliklerden birisi de öğrencilerinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim yapmasıdır.

Öğretmen, öğrencilerinin kişisel (fiziksel ve psikolojik) özelliklerini öğrendikten sonra, bu özellikler doğrultusunda strateji yöntem ve teknik geliştirmelidir. Öğretmenin uygulayacağı bu strateji, yöntem ve teknikler, çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşım ve kuramlardan faydalanarak geliştirilmiş olup öğretim ilke ve yöntemleri dersinin içeriğini oluşturmaktadır.

YÖK (2006) belirlediği kur tanımına göre “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinin içeriğini aşağıdaki gibi belirlemiştir:

Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları ve öğretmen yeterlikleri.

Ayrıca ders, öğretmen yetiştiren bütün alanlarda okutulması zorunlu olan dersler arasında yer almıştır.

Türk öğretmen yetiştirme tarihi incelendiğinde ÖİY dersinin, farklı isimlerle uygulandığı görülmektedir. Tablo 2.1'de öğretmen yetiştiren kurum ve o kurumda öğretim ilke ve yöntemleri dersinin adı verilmiştir.

Tablo 2.1: Öğretmen Yetiştiren Kurum ve Bu Kurumlarda Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Verilen İsim

Öğretmen Yetiştiren Okul	Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Adı
1924 İlk Öğretmen Okulları	Usul-i Tedris ve Tatbikatı
1927 Köy Muallim Mektepleri	Usul-i Tedris ve Tatbikat-ı Dersiyeye
Ortaokullara öğretmen yetiştiren kurumlar (1926)	Umumi Tedris Usulleri
1930'lu yıllarda Köylere öğretmen yetiştiren kurumlar	Öğretim Metodu
1930'lu yıllarda da ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlar,	Öğretim Metodu ve Uygulama
1930'lu yıllarda ortaokullara öğretmen yetiştiren kurumlar,	Umumi Tedris Usulleri
(1943) Köy Enstitülerinde Okutulan Meslek Dersleri	Öğretim Metodu ve Tatbikat
1947 Köy Enstitüleri Programında Okutulan Meslek Dersleri	Genel Öğretim Metodu
1940'lı yıllarda ilkokullara öğretmen yetiştiren kurum	Öğretim Usulü ve Uygulama
1940'lı yıllarda ortaokullara öğretmen yetiştiren kurumlar (Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri)	Genel Öğretim Metodu
1950'li yıllarda köylere öğretmen yetiştiren kurumlar (Köy Enstitüleri)	Öğretim Metodu ve Uygulama Dersi
(1951) İlköğretmen Okulları	Öğretim Yöntemleri ve Uygulama
1953-1955 Gazi Eğitim Enstitüsü	Genel Öğretim Bilgisi
(1954) Öğretmen Okulu ve Köy Enstitüsü	Öğretim Metodu ve Uygulama
1960'lı yıllarda ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar, (İlköğretmen Okulları).	Genel Öğretim Bilgisi
1960'lı yıllarda ortaokullara öğretmen yetiştiren kurumları (Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri)	Genel Öğretim Bilgisi
1970'li yıllarda ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar, İlköğretmen Okulları ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri"	İlkokullarda Öğretim İlkokullarda Öğretim I İlkokullarda Öğretim II
(1974-1975) İki Yıllık Eğitim Enstitülerinde	İlkokullarda Öğretim I-II
(1979-1980) İki Yıllık Eğitim Enstitülerinde	Öğretim Yöntemleri/Eğitim Programı ve Yöntemler
(1979-1980) Üç Yıllık Eğitim Enstitülerinde	Öğretim Yöntemleri Eğitim Programı ve Yöntemler İlkokullarda Öğretim
1974 yılında Yüksek Öğretmen Okullarında	Öğretim Metodu
1980'li yıllarda İlkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksekokulları	İlkokul Programı ve Öğretim İlkeleri
1980'li yıllarda ortaokullara öğretmen yetiştiren kurumlar, Yüksek öğretmen Okulları	Genel Öğretim Metodları
1990'lı yıllarda ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar, Eğitim Yüksekokulları"	Genel Öğretim Yöntemleri ve İlkokul Programları ve Geliştirilmesi
(1998-1999) Eğitim Fakültelerinde	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
(2005-2006) Eğitim Fakülteleri	Öğretim İlke ve Yöntemleri

Kaynak: Tablo 2.1 Araştırmacı Tarafından, Ada (2001), Binbaşıoğlu (1995, 1999 ve 2005), Kahramanoğlu (2010), Karakütük (2006), Öztürk (2005) ve Demir'den (2012) yararlanılarak yapılmıştır.

Öğretmenlik mesleğinde alan (brans, dal) farkı gözetilmeden öğretim ilke ve yöntemleri (ÖİY) dersi, bütün öğretmenlerin almaları zorunlu olan dersler arasında sayılmıştır (YÖK, 2006).

Öğretmenlik mesleğini seçen bütün öğretmenlerin ortak olarak bilmeleri gereken öğretim ile ilgili temel kavramlar, beceri, yöntem ve tekniklerin kazandırılması genel öğretim metotlarının konularını oluşturur. Öğretmen adayı genel öğretim metodunun temel kavramlarını, konuları işlerken uyulacak ilkeleri, uygulanacak metot ve teknikleri, bunların yararlı ve yetersiz yönlerini, etkili olarak nasıl uygulanabileceklerini, eğitim programlarının nasıl ele alınacağını ve geliştirileceğini, demokratik sınıf yönetiminin nasıl ele alınacağını, eğitim teknolojilerini uygulamalarını, öğretimde araç-gereçlerden nasıl faydalanılacağını bu derste öğrenirler (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 8).

ÖİY dersinin bu içeriğine bakıldığında, neden bütün öğretmenler için almasının zorunlu bir ders olduğu açıkça görülmektedir.

Öğrenmede öğrenen bireylerin bireysel özellikleri çok bir faktördür. Her bireyin bireysel özellikleri farklıdır. Erden (2009: 74) bunu her bireyin farklı öğrenme potansiyeli ile dünyaya geldiğini, çevreyle girdiği etkileşim sonucunda var olan potansiyelini ortaya çıkarttığını ya da geliştirebileceğini belirtir. Bu durum Bloom' un tam öğrenme modeliyle bağdaşmaktadır. Tam öğrenme modeline göre öğrencilere eşit, adil ve yeterli bir öğrenme olanağı sağlandığında herkesin öğrenebileceği varsayılmaktadır. Bireysel farklılıklar ve çevresel faktörlerin etkileri ancak değişik öğretim yöntem ve teknikleriyle eşitlenebilir (Erden, 2009: 73-74; Kılıç, Gündoğdu ve Kayabaşı, 2012: 169-171; Özçelik, 2010: 51; Taşpınar, 2012: 48). Diğer bir deyişle öğrencilerin bireysel farklılıkları yeterli bir sürede, uygun yöntem ve tekniklerle işe koyularak giderilebilir. Öğretmen adayları öğrenme-öğretme sürecinde uygulanacakları bu yöntem ve teknikler hizmet öncesi eğitimde öğretim ilke ve yöntemler dersinde alırlar. Aldıkları bu değişik yöntem ve teknikleri öğretmenlik yaşamlarında uygulayarak öğrencilerinin bireysel özelliklerine göre etkinlik uygulayabilsinler.

Öğretimin temel ilkeleri ve çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretimin daha işlevsel olacağını savunmaktadır (Bilen, 2010; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996; Duman, 2011; Güven, 2011; Küçükahmet, 2009; Ocak, 2011; Sönmez, 2009; Sünbül, 2007; Taşpınar, 2012). Tyler'a (2014: 10-11) göre, eğitim öğrencilerin etkin katılmasını içerir. Okulda öğrencinin öğrenmesi için düzenlenen ortam, öğrencinin derse karşı ilgisini arttıracak şekilde olursa öğrenci derslere etkili katılır ve çalışır. Ona hayatta karşılaşılabilecek yeni durumlarla başa çıkma yeteneğini de artırır. Bu nedenle, öğrencinin öğrenmesi için hazırlanan okul ortamı, öğrencinin derse etkin katılmasını sağlamaya, özverili çalışmaya olanak tanıyacak

şekilde olmalıdır. Öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurularak yapılabilir. Bireysel farklılıklar değişik öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerle aktifleştirilebilir. Demirel (2012:230) Bireysel farklılıkların önemsendiği öğretimin temel ilkeleri ve çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları öğretim ilke ve yöntemleri dersinde verilmektedir.

2.3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında araştırmayla ilgili yurtdışı ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Postholm (2012), öğretmenlerin profesyonel gelişimleriyle ilgili yaptığı kuramsal çalışmasında, öğretmenlerin temel öğretmenlik eğitimlerinden sonraki gelişimlerine odaklanmıştır. Araştırmacı, araştırma sorusunu cevaplayabilmek için öğretmenlerin öğrenmesi, öğretmenlerin gelişimi ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi dizilerini anahtar kelime olarak kullanarak, 2000 yılından 2011'e kadar olan yani son on yılın makalelerini incelemiştir. Makale taraması sonucunda, hem bireysel hem de çevresel faktörlerin öğretmenlerin öğrenmesini etkilediği ve okulda öğrenmenin öğretmenlerin gelecekteki gelişimleri için en uygun ortam olduğunu vurgulamaktadır.

Harrington ve Enochs (2009) yaptığı araştırma ile öğretmen yetiştirme programlarının, öğrencilere ne ölçüde programın amaçlarıyla tutarlı deneyimler sağladığı ve bilgilendirdiğini saptamayı amaçlamışlar. Bu amaçla, matematik ve fen bilgisi öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına aynı yılda yetiştirme programlarında öğrenim gören lisans öğrencilerine bir yıl boyunca üç defa "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, programın yapılandırmacı öğrenme ortamı bileşenleriyle, özellikle eleştirel düşünme bağlamında, sınıf çalışması ve alan deneyimlerinin bütünleştirilmesi için alternatif yolların bulunması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Raffo ve Hall (2006), öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik ve görmüş oldukları öğretmenlik eğitimi ile ilgili izlenim ve deneyimleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlar. Bu amaca ulaşabilmek için de öğretmen adaylarının değişik durumlarda yaptıkları uygulamalar yoluyla eğilimleri ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler

doğrultusunda, çalışılan okul ortamının öğretmen adaylarının mesleki gelişimini etkilediği belirtilmiştir.

Chong, Wong ve Lang (2005), hizmet öncesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik eğitime yönelik inanç, tutum ve beklentileri üzerine alanyazın taraması şeklinde bir araştırma yapmışlar. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde sadece alan bilgisi ve derslerinin yeterli olmadığını belirtmişler. Öğretmen adaylarının lisans programlarının girişinde, öğretmenlik mesleğine dair fikir, tutum ve beklentilerinin önemli olduğunu ve bunların tespit edilmesi gerektiğini vurgulamışlar. Hizmet öncesi eğitimleri (lisans dönemi) boyunca öğretmen adaylarının mesleğe yönelik sahip oldukları bu inanç, tutum ve beklentilerinin nasıl değiştiğini ya da nasıl geliştiğinin incelenmesi gerektiğini belirtmişler.

So ve Watkins'in (2005) boylamsal olarak yaptıkları bir çalışma ile Hong Kong'da öğretmenliğe yeni başlayan ilköğretim öğretmenlerinin, göreve başlamadan önceki dönemle görevde buldukları ana dek öğretmenlikle ilgili düşüncelerinin nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlamışlar. Çalışma sonunda, öğretmenlerin kavram ve uygulamalar konusunda yapılandırmacı ama plan yapma ve mesleki düşünme konusunda gittikçe basitleşme eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır.

Akura (2004), değişim amaçlı olarak fen bilgisi programını geliştirme projesine dahil olan ilköğretim öğretmenlerinin, tecrübelerindeki farkı ve bu farkın onların mesleki gelişimlerine olan etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma projeye katılan üç öğretmen ile yürütülmüştür. Veriler not alma, ses ve görüntü kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri, öğretmenin sınıfta ders esnasında kaydedilen görüntülerinin izletilmesi ve bunu izleyen görüşmelerle toplanmıştır. Toplanılan verilerin analiz edilmesi sonucunda program geliştirmeye katılan öğretmenlerin, öğretim sürecinde uyguladıkları stratejilerinde, kuramsal–gerçekçi bir yaklaşımdan, daha uygulamaya dönük açıklayıcı ve daha serbest strateji kullanımına yöneldikleri görülmüştür.

Dillon (2004) yaptığı araştırma ile öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin kolej ve üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına nasıl katkı sağladığını görmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğretmenliğe yeni başlamış 20 öğretmenin algı düzeylerini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada veriler görüşme yolu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin; 1)Hizmet öncesi öğrendikleri ile ders verme sürecindeki öğretimin farklı olduğuna

ilişkin inançları, 2) Mesleki işler, sorumluluk ve beklentilerinde bıkkınlık hissi, 3) Tecrübeli öğretmenlerin rehberliklerinden memnun oldukları, 4) Alanlarında gelişimleri için işbirliğine açık oldukları, 5) Sınıf yönetimi ile ilgili kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Elde edilen verilerden hareketle, kolejlerdeki öğretmen yetiştirme programlarını geliştirmek için şu önerilerde bulunmuştur:

1. Sadece gözlem değil, daha çok etkileşimli alan deneyimi konusunda ek olanaklar sağlanmalı,
2. Felsefe sınıflarının birçoğunu kaldırmalı ve araştırmaya duyulan gereksinmeye yönelmeli,
3. Sınıfta, ebeveynlerle etkileşimi de içine alan etkili disiplin stratejilerini içeren, sınıf yönetimiyle ilgili yaklaşımlar konusunda eğitim verilmeli,
4. Okuma alışkanlığını güçlendirmeli,
5. Özel eğitim sorunlarını içine alan dersler sağlanmalı.

Okullardaki stajyerlik programlarının geliştirilmesine yönelik olarak da aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

1. Resmi olarak okulda danışman öğretmen atanması,
2. Yeni öğretmenlerin bireysel olarak karşılaştıkları en önemli okul beklentilerini ve prosedürlerini tam olarak açıklayan zaman çizelgesi hazırlanmalı,
3. Ücretli çalıştırılan öğretmenler yaz mevsiminin başında işe alınmalı ve hazırlanmaları için kendilerine daha çok zaman tanınmalı,
4. Okul materyallerini sağlamaları için öğretmenlere yeterli ekonomik destek sağlanmalı,
5. Deneyimli öğretmenleri izleme konusunda yeterli süre tanınmalı.

Shao (2004), öğretmenlerin program geliştirme ve öğretim yöntemlerle ilgili sahip oldukları ile ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri yaptığı çalışma ile saptamayı amaçlamıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmaya 350 öğretmen ile yürütülmüştür. Elde edilen verilerin analizi sonucunda: Öğretmenlerin program geliştirme ve öğretim reformlarını destekledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişim ve etkinlikler için kaynak yetersiz, politikaların ise uygun olmadığı görülmüştür. Öğretmen eğitiminin değiştirilen programlarında çok önemli olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler fazla ders yükünün, yöntem ve teknikler konusunda fazla destek görmediklerini ve çalışma koşulları ile ilgili değişimlerin yetersiz olduğunu belirtmişler. Öğretmenler, öğretim teknolojilerini kullanma, program geliştirme,

çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yetersiz olduklarını belirtmişler. En son olarak öğretmenler, yapılacak program reformunun başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin bilgi ve becerisi, yeni imkan ve materyaller ile öğretmen tutumunun en önemli üç unsur olduğunu belirtmişler.

Green (2002) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin iki probleme ilişkin algılarını saptamayı amaçlamıştır. Birincisi okul müdürlerinin esnek ders programlarında (günlük ya da haftalık olarak hazırlanan farklı öğretimsel etkinlikleri içerebilecek ders programları) kullanılan öğretim stratejilerin etkililiğine yönelik algıları, ikincisi ise okul müdürlerinin, esnek programların kullanıldığı sınıflarda uygulanan öğretim stratejileri uygulamalarının öğretmen yetiştirmeye yönelik algılarını belirlemektir. Çalışma betimsel modelde olup sekiz müdürle gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile aşağıdaki sonuçlara varmıştır:

1. Müdürler, esnek programlar için alanyazında tanımlanan öğretim stratejilerini yeterince bilmiyorlar.
2. Öğretmenler, esnek programlar için alanyazındaki öğretim stratejilerini yeterince bilmiyorlar.
3. Müdürler, esnek programlardaki öğretim stratejileri konusunda öğretmen eğitiminin geliştirilmesinin yararlı olacağı görüşündedirler.
4. Müdürlere göre, öğretim stratejilerin etkili olması, konu alanı ile ilişkili değildir.
5. Müdürlere göre, esnek programlardan alınan çıktıda sınıf öğretmenleri, en önemli etken olarak görülmüştür.
6. Esnek programlarda, öğrencilerin eğitimsel gereksinimleri pek dikkate alınmamıştır.
7. Esnek programlardan alınan çıktının ölçümünün standart bir yöntemi bulunmadığı belirtilmiştir.

Wilsing (2002) de yaptığı araştırmasında, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde geleceğin öğretim elemanlarını geliştirmeye yönelik bir dersin öğretimde planlama, etkili öğretim ve değerlendirmeye ilgili becerileri ve bakış açılarını ve akademik ortamda kendini geliştirmeye ilişkin duyarlılık düzeyini arttırmada etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, yetişkinlerin öğrenme ilkelerinin uygulandığı dersi alan araştırma görevlilerinin dersten yararlandığını göstermektedir. Özellikle, ders planı hazırlama, sınıf dinamiği ve değerlendirmeye ilgili bakış açılarının ve becerilerinin konu ağırlıklı yaklaşımdan

öğrenci merkezli bir yaklaşıma doğru olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Aynı zamanda akademik bir ortamda kendini geliştirmenin sadece alana yönelik bilgiyi arttırmak olmadığı anlaşılmıştır. Araştırmada sonuç olarak, bu dersin genel olarak etkili olduğu ancak, yeni öğrenilenlerin gerçek akademik ortamda kullanılmasına ilişkin veriler araştırma görevlilerinin kendi görüşleri doğrultusunda toplandığı için sınırlı olduğu vurgulanmıştır.

2.3.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sürücü (1997) yaptığı çalışmada, eğitim fakülteleri tarafından eğitim fakülteleri dışındaki fakülte ve yüksekokul mezunlarına verilen öğretmenlik meslek bilgisinin öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumuna etkilerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Öğretmen adayının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu üzerinde; cinsiyet, öğrenim durumu, iş durumu, görev almak istenilen öğretim kademesi değişkenlerinin etkileri, araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, kursun erkek öğrencilerin başarısına olumlu etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin lisans ya da ön lisans mezunu olmaları onların öğretmenlik tutumlarını yönünden bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Kursun başlangıcında memur olarak çalışan öğretmen adaylarının diğer gruplara göre daha olumlu öğretmenlik tutumu göstermelerine karşın, kursun sonunda işçi olarak çalışan öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumunun daha olumlu bulunmuştur. Kursun ilkokulda görev almak isteyenlerin tutumu daha olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Parıltı (1998) “Sınıf Öğretmenliği Bölümleri dışındaki bölümlerden mezun oldukları halde ilköğretimin birinci kademesine sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışlarının bazı özelliklere göre farklılık gösterip gösteremediğinin belirlenmesi” adlı çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının ders sürecinde daha iyi olduğu, branş dışından atananlar arasında ise kadınların kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna varılmıştır. Sosyal ağırlıklı bir bölümden mezun olanlar, fen ağırlıklı bir bölümden mezun olanlara göre kendilerini daha yeterli hissetmekte iken formasyonlarını aldıkları yerlere göre ise üniversitelerde formasyon eğitimi alanlar ders dışı çalışmalarda kendilerini daha yeterli hissetmekte oldukları vurgulanmıştır. Branş dışı kadın sınıf öğretmenleri arasında yapılan değerlendirmede, fen ağırlıklı bölüm mezunları kendilerini daha yeterli hissederken; ders sürecindeki etkinlikleri ve

kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamada sosyal bölüm mezunları kendilerini daha yeterli hissetmekte olduklarını belirtmişlerdir. Branş dışı erkekler arasında yapılan değerlendirmede ise, sadece ders dışı çalışmalarda sosyal ağırlıklı bir bölümden mezun olanlar kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Formasyon değişkenine göre ise üniversitelerden formasyon alanların, öğrencilere ilgilenme ve ders dışı çalışmalarda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülürken, kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamada Milli Eğitim kurslarından formasyon alanların kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür. Okul yöneticileri ise; kendilerini ve öğrencileri derse hazırlama, öğrencilerle ilgilenme, ders dışı etkinlikler ve ders sürecindeki etkinlikler boyutlarının tümünde okullarına atanmış olan branş dışı sınıf öğretmenlerini, öğretmenlerin kendilerini hissettiklerinden daha yetersiz olarak değerlendirdiklerini vurgulamışlardır.

İzci (1999) yaptığı çalışmada, “ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesini” amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, Malatya il ve ilçelerinde görev yapan ortaöğretim öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmada elde edilen verilere dayalı olarak ulaşılan sonuçlar iki grupta toplanmıştır. Buna göre çalışmada;

1) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yeterlilik Ölçeğinden aldıkları puanlara dayalı olarak elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: a) Öğretmenlerin rehberlik ile ilgili yeterlilik düzeylerine bakıldığında, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. b) Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik düzeyleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve branşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta ve yeterlilik düzeyi eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerde ve güzel sanatlar branşındaki öğretmenlerde daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. c) Öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutundaki yeterlilik düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. d) Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili yeterlilik boyutundaki yeterlikleri olumlu düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri boyutundaki yeterlilik düzeyleri, öğretmenlik mesleğindeki iş doyumuna düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu belirlenmiştir. e) İl merkezinde görev yapan

öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinden daha düşük olduğu saptanmıştır.

2. “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Testinden aldıkları puanlara dayalı olarak elde edilen bulgularına göre:

a) Tüm alanlarda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. b) Kıdem bakımından, tüm alanlarda kıdem azaldıkça ÖMB düzeylerinin yükseldiği sonucuna varılmıştır. c) ÖMB derslerini alma durumlarına göre, ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik meslek bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. d) Ortaöğretim öğretmenlerinin alt alanlardaki yeterlilik düzeyleri sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin lehine anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu ortaya çıkmıştır. e) Görev yaptıkları okul türüne göre, ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik meslek bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çok programlı liselerde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin daha düşük olduğu, Anadolu ve Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi yeterlilik düzeylerinin ise en yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sırkıntı (1999) yaptığı çalışma ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda:

1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendi isteğinin dışındaki nedenlerle mesleğini seçmişlerdir, 2) Öğretmenlerin büyük çoğunluğu açılan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Kazandırma Kursu'nun gerekli olduğunu savunuyorlar, 3) Öğretmenlik Meslek Bilgisi Kazandırma Kursu'na katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretmenlik meslek bilgisinin meslekleri açısından son derece gerekli olduğunu ifade etmişlerdir, 4) Kursu katılan öğretmenlerin çoğunluğu daha geniş kapsamlı kursun kendileri açısından yararlı olacağını vurgulamışlardır, 5) Kursu katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kurs programında yer alan derslerle ilgili konulardaki bilgilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Keskin (2001) iki aşamadan oluşan çalışmada, Türkiye’de öğretmenlik mesleği ile öğretmenlerin beklenti ve sorunlarının saptamayı amaçlamıştır. Birinci aşamada ülkemizde mevcut olan öğretmen mesleği tanıtılmıştır. İkinci aşamada ise öğretmen adaylarının meslekle ilgili sorun ve beklentileri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu beklenti ve sorunlar ışığında nitelikli insan yetiştirme ile öğretmenlik mesleği arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda;

1. Öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olmadığını,
2. Öğretmenlerin büyük bir kısmının mezun oldukları üniversitelerin eğitimlerini yetersiz bulduğunu,
3. Öğretmenlerin büyük bir kısmı kendilerini bilişsel anlamda yetersiz bulduğunu, ancak yenilenmeye açık olduklarını,
4. Öğretmenlerin en büyük sorunlarının ekonomik sorunlar, eğitim programları ve yasal düzenlemeler olduğunu belirtmişler.

Güllaç'ın (2003) yaptığı araştırmasında, “Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinde görev yapan ve “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini okutan öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin görüşlerini, derslerinde benimsedikleri öğretim hedeflerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır: 1) Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma süreciyle gelen ders değişiklikleri öğretim elemanlarına göre tatmin edici olmadığı, 2) yeniden yapılanma projesiyle ülkenin gereksinim duyduğu nitelik ve nicelikte öğretmen yetiştirilmesine ilişkin inancın yerleşmesi için biraz daha zaman gerektiği, 3) Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının pedagojik formasyon almalarının sağlanması gerektiği, 4) Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının “Alan Uzmanı” olmalarından çok “Alan Eğitimcisi” olmalarına önem verilmesi gerektiği, 5) Eğitim Bilimleri lisans programlarının kapatılmasının yerinde bir uygulama olmadığı, 6) Öğretim elemanlarına göre yeniden yapılanma ile programda yer alan “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerinin yeterli sayı ve içerikte olmadığı, 7) Öğretim elemanlarının altı hedef grubunu da yüksek ortalamalarla seçtikleri, 8) “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini yürüten öğretim elemanları altı hedef grubundan “Öğrenci Gelişimini ve Kişisel Gelişimi Vurgulama” hedeflerini çoğunlukla (0.43) seçtikleri, 9) Öğretim elemanlarının yeniden yapılanmaya ilişkin olumlu görüş bildirmeleri ile seçtikleri öğretim hedefi sayısının artması, iki durum arasındaki pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

Şahin (2003) yaptığı araştırma ile “Eğitim Fakültelerindeki Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen verilere dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ise şöyledir: 1) Öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, hazırlığı öğretim yöntemi boyutlarının değerlendirilmesi hakkındaki görüşlerinin kız öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Diğer boyutların ise

cinsiyete göre anlamlı bir göstermemiştir. 2) Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre, öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme–öğretme sürecinin iletişim ve değerlendirme ile kayıt tutma boyutunun değerlendirilmesi hakkındaki görüşleri arasında fark bulunmuştur. Ancak diğer boyutlardaki görüşleri arasında ise fark bulunmamıştır. 3) Öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme– öğretim sürecinin planlanması, öğretim yöntemi ve değerlendirilmesi boyutları ile öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer boyutlar da ise anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Çelik ve Önal (2005) yaptığı çalışmada öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğrencilerin ve bu dersi okutan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmeyi amaçlamışlar. Araştırmanın öğretmen adayları ile öğretim elemanlarında oluşmaktadır. Araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının ders için belirlenen hedefleri istenilen düzeyde edinemedikleri sonucuna varılmıştır. Çalışmada elde edilen başka bir sonuçta, dersin müfredatının çok geniş olduğu ve ders için belirlenen sürenin yetmediğidir.

Doğan Burç (2006) yaptığı çalışmanın amacı; Hatay ili Antakya ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda, müfettiş görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerinin anlamlı fark gösterdiği sonucu elde edilirken; yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerinin; cinsiyete, yaşa ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği buna karşılık okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre, 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterliliklerini 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür.

Çubukçu ve Girmen'in (2008) yaptığı araştırma ile, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada , sınıf yönetimini alan hâkimiyeti, amaçlı davranış, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi, zaman yönetimi ve değerlendirme beceri alanlarına ayırmış ve bu beceri alanlar üzerinden veri toplamıştır. Çalışmanın

sonunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde en fazla “alan hâkimiyeti” en az da “planlama” beceri alanında yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Doğan’ın (2009) yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın eğitim ve öğretime olan etkisini değerlendirmektir. Araştırmanın sonunda, ilköğretim okul öğretmen ve okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerinin katılan öğretmenlere olumlu yönde bir etkisinin olduğu, ama bu durumun istenilen bir düzeyde olmayıp ortalama düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Bağımsız değişkenlerden yaş değişkeninin en fazla etkili değişken olduğu tespit edilmiş olup, genç öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin diğer öğretmen gruplarına göre daha az olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) yaptığı çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarındaki yeterlik algılarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun oldukları lise türü, devam etmekte oldukları programı tercih sıraları ve not ortalamaları değişkenlerinin onların planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarındaki yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucu elde edilmiştir. Öğrenim görülen bölümden memnun olan öğrencilerin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine yönelik algılarına olumlu yansıdığı görülmüştür.

Erginer, Erginer ve Bedir (2009) yaptığı araştırma ile, eğitim fakültelerinde görev yapan akademik personelin akademik kökenleri ve öğretmen yeterlikleri düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın evreni iki gruptan oluşmaktadır. Birinci grup, devlet üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanları oluştururken, ikinci grup ise Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmanın sonunda, eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının farklı fakültelerden mezun oldukları ve diğer fakültelerden mezun olup ta eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının sayısının neredeyse öğretmen eğitimi kökenli öğretim elemanlarıyla aynıdır.

Kahramanoğlu’nun (2010) yaptığı araştırma ile, eğitim fakültelerinde verilen ÖMB derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Hatay ili Antakya ilçesindeki 20 ilköğretim okulunda bulunan 315 eğitim fakültesi mezunu öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonunda öğretmenlerin, ÖMB derslerinin içeriklerini öğretmen mesleği ile ilgili olduğu ve öğretmen adaylarını mesleğe hazırladıkları, ÖMB ders içeriklerinin her türden okul göz önüne alınarak hazırlanması gerektiği görüşüne çoğunlukla katıldıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçların yanında öğretmenler, dersi içeriklerinin yetersiz olduğunu, derslerin sadece teorik olarak verildiği ve yaşamla ilişkilendirilmediğini belirtmişler.

Paliç ve Keleş'in (2011) yaptığı araştırma ile, "sınıf yönetimi" kavramını "öğretmen özellikleri, "sergilenen yaklaşımlar", "karşılaşılan sorunlar" ve "öneriler" boyutları üzerinden, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görevli öğretmenlerin görüşlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlere göre bir öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi yapabilmesi için, "kişisel özellikler", "mesleki özellikler" ve "öğrenciye yaklaşım" boyutlarıyla ilgili özelliklere sahip olması gerekir. Öğretmenlerin önlemsel, gelişimsel ve tepkisel sınıf yönetim modellerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, farklı aile özelliklerinin okula yansımaları ile öğrencilerin derse karşı tutumlarının en başat sorunlar olarak belirtilmiştir.

Bekdemir, Okur ve Kasar (2011) yaptıkları çalışma ile, 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programının (2005-İMÖP) uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamışlar. Araştırma, tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, cinsiyet, hizmet yılı ve hizmet içi eğitimi değişkenlerine göre öğretmenlerin 2005-İMÖP'ün uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Programın uygulam sürecinde öğretmenlerin en çok "Alıştırma Çözme" ve "Düz Anlatım", en az da "Rol Yapma", "Proje Tabanlı Öğrenme" ve "Oyun Oynama" strateji, yöntem ya da tekniklerini tercih ettikleri görülmüştür.

Demir (2012) yaptığı araştırma ile, "öğretim ilke ve yöntemleri" dersinin içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına ilişkin mevcut durumun betimlemesi amaçlamıştır. Araştırmada, tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ders, Stufflebeam' in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modelinde yer alan süreç boyutu temele alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun ÖİY dersinden memnun olduğu, dersin içeriğinin öğretmenlik mesleği için büyük bir

önem arz ettiğini belirtmişken; birkaç öğrencinin ise dersin içeriğinin çok geniş olduğu ve ders süresinin yeterli olmadığını belirtmişler. Öğretmen adaylarına göre, dersin öğretmen merkezli bir şekilde işlendiğini, bu nedenle ders işleme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmamıştır. Dersin değerlendirme boyutunda ise alternatif değerlendirme yöntem ve tekniklerden faydalanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla, dersin “içerik” boyutunun, etkili ve kalıcı eğitim-öğretim süreçleri için gerekli tüm bilgileri kapsadığını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin dersin “eğitim durumu” boyutuna yönelik eleştirileri ise çoğunlukla olumsuz yöndedir. Öğretmenler, klasik tip yazılı sınav ya da çoktan seçmeli test tekniğinden yararlanılmasının, eksikliklerinin ölçülmesi ve değerlendirmesi açısından uygun olmadığını düşünmektedir.

Yıldırım (2012) yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını yönetme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını yönetme becerilerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Eret'in (2013) yaptığı çalışmanın amacı, Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitimini öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlaması açısından değerlendirmektir. Çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen eğitimi öğrencilerle iletişim kurma, öğretim yöntem ve teknikleri kullanma gibi öğretmenlik becerilerini öğretmen adaylarına kazandırma konusunda diğer becerilere göre daha yeterlidir. Ancak, velilerle ve okuldaki diğer çalışanlarla iletişim kurma, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışabilme ya da farklı koşullarda öğretmenlik yapabilme konularında öğretmen adaylarını mesleğe yeteri kadar hazırlamamaktadır. Ayrıca öğretmen eğitiminin temel boyutlarının ve öğretmenlik alanlarının öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma ile ilgili değerlendirmelerini etkilediği görülmüştür. Belirtilen temel problemler daha çok öğretmenlik uygulamalarındaki aksaklıklar, sosyal imkânların/ortamın yetersizliği, teori/kuram ağırlıklı dersler ve yeterli yönlendirme ve izleme yapılmaması etrafında toplanmaktadır. Son olarak, öğretmen adayları öğretmen eğitimine öğrencilerin seçilmesine (yetenek testlerinin kullanılması), öğretmen eğitiminde kullanılabilecek olası modele (her fakülteye bağlı uygulama okullarında sürekli okul deneyimi) ve öğretmen eğitiminin temel boyutlarına (uygulama ağırlıklı dersler, iletişim

becerilerine daha fazla vurgu yapılması ve öğretmenlik deneyiminin daha erken dönemde başlaması) ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Göçmen'in (2014) yaptığı çalışmanın amacı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin ve kendi okul yöneticilerinin algılarına göre öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerini belirlemektir. Araştırma üç alt problem kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyi algıları, cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve katıldığı hizmet içi kurs sayısı değişkenleri ile eğitim ve öğretim sürecindeki yeterlikleri kapsamında belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular özetle şöyledir: Öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarında, cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, alınan hizmet içi kurs sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim ve öğretim sürecine ilişkin yeterliklerde, öğretmenler kendilerini "oldukça yeterli" ve "çok yeterli" aralığında değerlendirmişlerdir. Yöneticilerin öğretmen yeterliğine ilişkin değerlendirmeleri ise "oldukça yeterli" düzeyde bulunmuştur.

Atik Kara (2014) yaptığı çalışma ile, öğretmen eğitimi programlarında yer alan ve araştırma kapsamına alınan ÖMB derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda ÖMB derslerinin amaç ve davranışları ile içeriğinde öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerinin yer bulduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı bulgular, belge incelemesinden elde edilen bulguları genel olarak desteklemektedir. Ancak plan türleri, ders dışı etkinlikler düzenleme, araç-gereçlerin kullanımı ile özellikle ölçme ve değerlendirme konularına yönelik performans göstergelerinin kazandırılmasında sorunlar olduğu görülmüştür. ÖMB derslerinin işlenişine yönelik öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak derslerin daha çok kuramsal işlendiği; farklı yöntem, teknik ve materyal kullanımına gidilmekle birlikte daha çok düz anlatım yönteminin tercih edildiği; öğrenci katılımını sağlamak için çaba gösterilmesine rağmen yeterince etkili olunamadığı; dersler kapsamında işlenen konular için hem diğer ÖMB dersleri hem de öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirmelerinin çok etkili yapılamadığı; öğretim elemanlarının ders yükü, öğrenci sayısı gibi nedenlerle, öğretmen adaylarının ise dersleri gerekli bulmama, önemsememe gibi nedenlerle dersler kapsamındaki sorumluluklarını tam olarak yerine getirmediği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. ÖMB derslerinin

mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünen öğretmen adayları çoğunlukta olmakla birlikte, bir kısım öğretmen adayının da özellikle dersleri aldıkları dönemlerde alan derslerine göre bu dersleri çok fazla önemsemedikleri, derslerin kuramsal yürütülmesi ve öğrendiklerinin meslekle ilişkilendirmesinin yapılmamasını eleştirdikleri görülmektedir. ÖMB dersleri arasında en fazla katkı sağladığı düşünülen dersler Gelişim ve Öğrenme (Eğitim Psikolojisi) dersi ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı) dersidir. Bu durumun derslerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesinden ve derslerde uygulama yapılmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine yönelik performans göstergelerine sahip olma durumlarına bakıldığında ise ilişkilendirilen performans göstergelerinin yaklaşık yarısını kazandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerinin uygulanmasına yönelik performans göstergelerine sahip olma durumlarının yüksek olmasına karşın, öğretim etkinliklerinin planlanması ile ilgili konularda ise özellikle öğretim programı ve ders dışı etkinliklere yönelik performans göstergelerine sahip olmadıkları, öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili olarak ise performans göstergelerinin çok az bir kısmına sahip oldukları, ancak onların da geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Çelikkaya ve Kuş (2015) yaptığı araştırma ile, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejilerini kullanma durumları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin tekrar okuma, ders çalışırken koyu pontu ile yazılan ifadelere daha dikkat ettikleri ve dersi dikkatli dinleme stratejileri en fazla kullandıkları stratejileri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en az baş vurdukları stratejiler ise kavram haritası oluşturmak, ayna karşısında sesli olarak konuyu anlatmak ile sesli ortamda çalışma stratejileridir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme stratejilerini daha iyi kullandıkları ve öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki ettiği görülmüştür.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara dayanarak aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- ✓ Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme, mesleğe karşı ilgi ve tutumları, onların meslekteki başarılarını etkimektedir.
- ✓ Öğretmenlerin eğitimini bireysel ve çevresel faktörler etkilemektedir.
- ✓ Öğretmen eğitiminde, uygulamalı bir eğitim şeklinde yapılmalıdır.

- ✓ Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri okullar, onların mesleki gelişimlerini etkilemektedir.
- ✓ Öğretmenler, program geliştirme, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yetersiz kalmaktadır.
- ✓ Öğretmenler, sınıf yönetimine yönelik kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır.
- ✓ Öğretmenlerin eğitim gördükleri fakülteler yeniden yapılandırılmalıdır.
- ✓ Öğretmenlik mesleki derslerinin düzenlenmesi yeniden yapılmalı.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL ve YÖNTEM

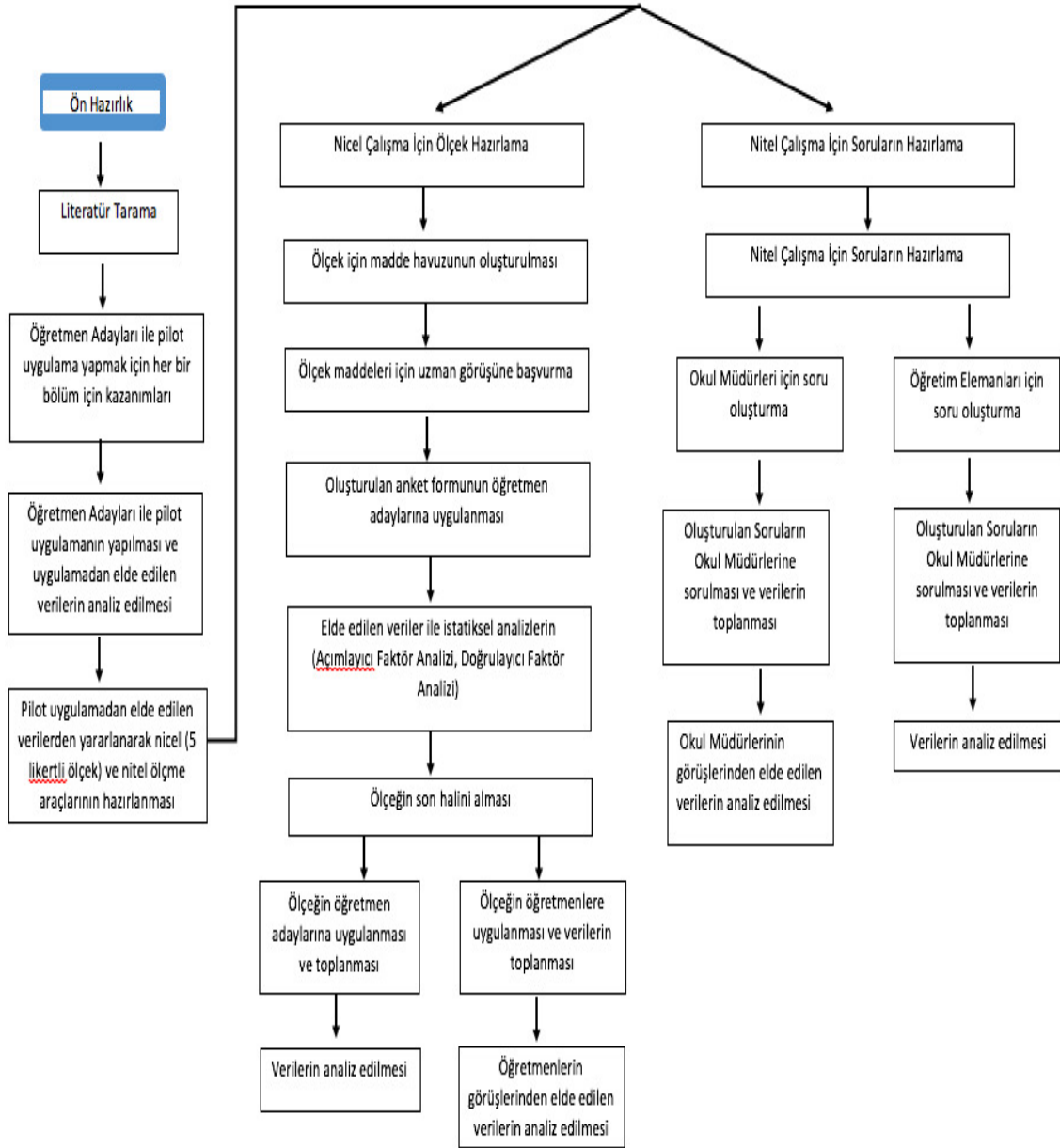
3.1 Çalışma Modeli

Bu araştırma öğretmen elemanları ve okul müdürlerinin ÖİY dersine ilişkin görüşlerini belirlemek; öğretmen ve öğretmen adaylarının ÖİY dersine ilişkin öz yeterliliklerini onların görüşlerine göre betimlemek amacıyla karma araştırma yaklaşımının kullanıldığı tarama (survey) modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 14; Karasar, 2009: 77; Sönmez ve Alacapınar, 2011:46) ve geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin görüşleri ve tutumlarının alınarak olay ve olguların betimlenmeye çalışıldığı (Karakaya, 2011:59) araştırmalardır. Bu model çalışılan konu, olay ya da alanın ne olduğunu betimlemeye çalışır. Yani mevcut olay(lar)ın kendinden önceki olay ya da koşullarla olan ilişkilerini göz önüne alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı amaçlar (Kaptan, 1998: 59). Karma araştırma yaklaşımı, araştırma yapan(lar)ın üzerinde çalıştıkları konuyu, olayı, olguyu derinlemesine anlama ve doğrulamak için nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullanarak oluşturdukları bir araştırma yaklaşımıdır (Johson ve diğerleri, 2007: 123). Creswel & Plano Clark (2007; 5) göre karma araştırma yaklaşımı, araştırma sürecinin farklı aşamalarında nitel ve nicel yaklaşımların, karışımı ile veri toplama ve analiz edilmesine rehberlik eden hem felsefi hem de deseni varsayımlardan oluşan bir araştırma yaklaşımıdır. Karma araştırma yaklaşımı nicel ve nitel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır. Yaklaşım, nicel ve nitel verileri harmanlaştırarak, araştırmanın tek başına kullanılan yöntemlerden daha iyi anlaşılmasını sağlamayı temel ilkesini amaç edinmiştir (Creswel & Plano Clark, 2011: 5- 6).

Araştırmada “öğretim ilke ve yöntemleri dersi” ders programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Dersin programının değerlendirilmesi sürecinde, Demirel’in Analitik Program Değerlendirme Modeli (2006) kullanılmıştır. Model iki temel boyut üzerinde geliştirilmiştir. Birinci boyut programla ilgili dokümanlar (eski-yeni programların karşılaştırılması, bağlam, kazanımlar/yeterlilikler, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) üzerinde yapılan analiz çalışması oluştururken, ikinci boyut ise söz konusu programın yararlanıcılarının/paydaşlarının (Öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, veliler, mezun öğrenciler, sivil toplum kuruluşları/ sektör temsilcileri) görüşlerinden oluşmaktadır (Demirel, 2012;181-182). Araştırmada program değerlendirme boyutunun birinci boyutu olan doküman analizi için alanyazın taraması yapılmıştır. Bu alanyazın taramasından faydalanarak ders için kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlara dayanarak öğretmen adayları ile 14 haftalık ders işlenmiş ve her bölüm sonunda öğretmen adaylarında dönüt alınmıştır. Bu dönütler değerlendirilerek, ÖİY dersi için öz yeterlik ölçeği hazırlanmıştır. Hali hazırda ÖİY dersi öğretim programı olmadığı için, birinci boyutta yer alan eski-yeni programların karşılaştırılması, bağlam, kazanımlar/yeterlilikler, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir sentezlemeye gidilmemiştir. Araştırmayı, ÖİY ile ilgili paydaşların/yararlanıcıların görüşleri üzerinden yapılan analizler oluşturmaktadır. ÖİY’ nin yararlanıcıları olarak dersi veren öğretim elemanları, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğretmen adayları olarak belirlenmiştir.

3.2 Araştırma Süreci

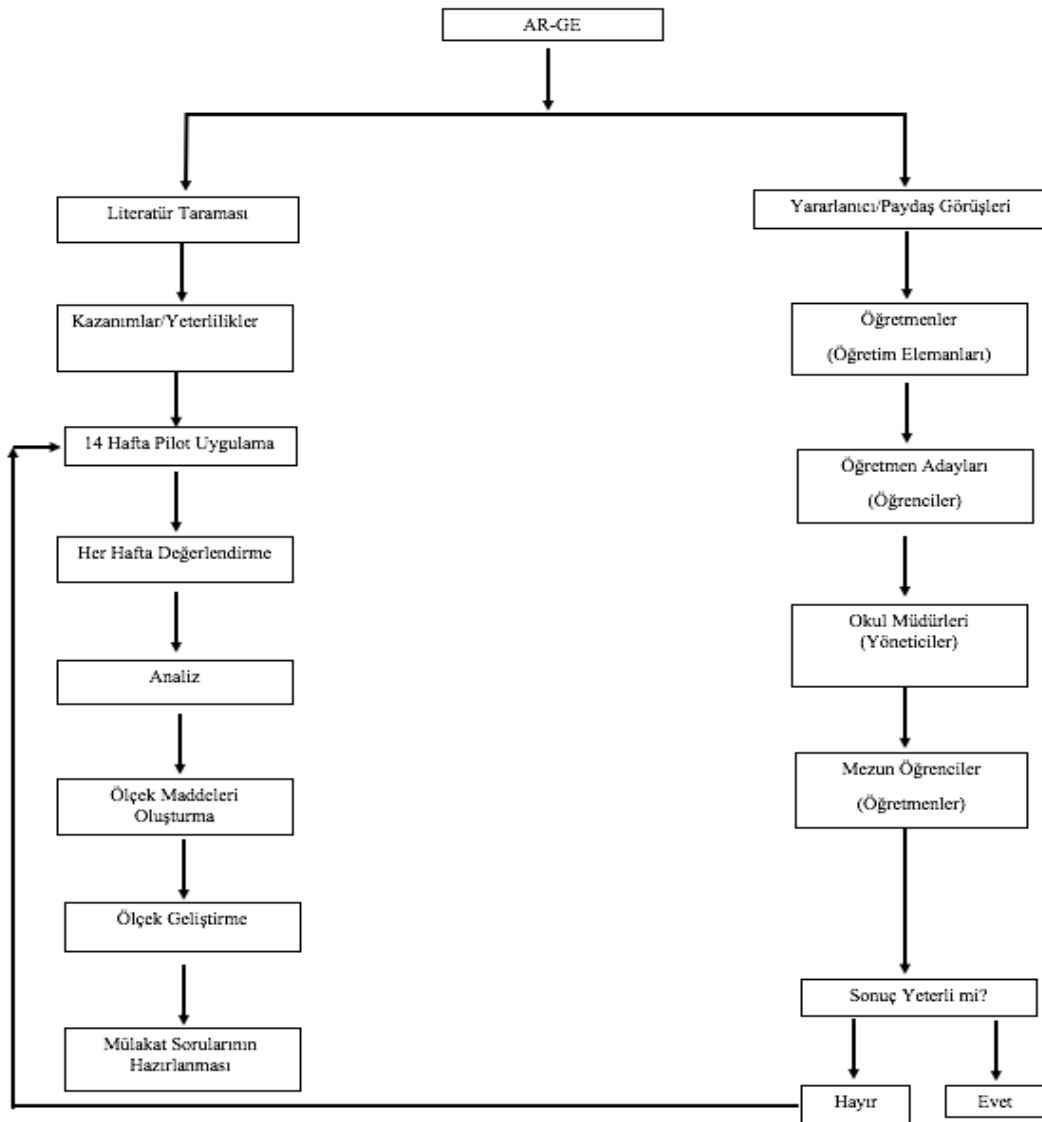
Araştırmanın süreci Şekil 3.1’de özetlenmiştir.



Şekil 3.1: Araştırma Süreci

Araştırmanın problemini belirleyebilmek için araştırmacı ve danışmanı tarafından bir ön hazırlık yapılmıştır. Bu ön hazırlık aşamasında ÖİY dersi ile ilgili var olan problemler araştırılmıştır. Bu araştırmalar neticesinde ÖİY dersi ile ilgili hem ülkemiz de hem de yurt dışında yapılan sadece yüksek lisans düzeyinde bir araştırmanın bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durumdan yola çıkılarak ÖİY dersinin değerlendirilmesine karar verilmiştir. ÖİY dersinin programını kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için Demirel'in (2006) Analitik Program Değerlendirme Modeli 'ne uygun bir şekilde bir çalışma süreci oluşturulmuştur.

Yapılan alanyazın taraması ve gereken ihtiyaçlar göz önüne alınarak öğretmen adayları için dersin her bölümüne uygun kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra hazırlanan bu kazanımlar 14 hafta boyunca öğretmen adaylarıyla pilot uygulama konulmuştur. Belirtilen bu süre zarfında ders işlenirken düz anlatım, tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, aktif katılım gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmada Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli'nin araştırmaya uyarlanması Şekil 3.2 yer almaktadır.



Şekil3.2: Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modelinin Araştırmaya Uyarlanması

3.3 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Hatay ilinin Merkez Antakya ilçesinde görev yapan öğretmen, okul yöneticileri; Hatay'da bulunan Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde ÖİY dersini veren öğretim elamanları ve aynı fakültenin 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Evren, herhangi bir araştırma ya da gözlem alanına giren olgu, nesne ve bireylerin tümüne denir (Kaptan, 1998:116; Karasar, 2009: 109; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 94; Şahin, 2011: 121). Başka bir tanımda evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 80).

Örneklem, var olan evrenden belli kurallara göre onu temsil edebilecek nicelik ve nitelikte bir parça seçme işlemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 81; Kaptan, 1998: 118; Karasar, 2009: 110; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 94; Şahin: 2011: 121; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 101-102). Bu araştırma nitel ve çalışmaların birlikte yapıldığı karma araştırma yöntemi kullanıldığı için değişik örneklem türü seçilerek yapılmıştır. Araştırmanın genel örneklemini dört farklı grup oluşturmaktadır. Örneklemin bu şekilde seçilmesinde, araştırmada kullanılan Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Model'inde belirtilen paydaş grupları etkili olmuştur. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş paydaşları öğretmen adayları, öğretmenler, okul yöneticileri ve öğretim elemanları oluşturmaktadır. Bu paydaşlardan öğretmen ve öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek formu verilerek nicel türde bir çalışma yapılmıştır. Öğretim elamanları ve okul yöneticilerine ise bu ölçek formuna paralel olacak şekilde hazırlanan açık uçlu sorularak nitel türde çalışma yapılmıştır.

Öğretmen adayları örneklemini kolay ulaşılabilir örneklem (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 113), uygun durum çalışma grubu (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 98), Uygun/ kazara örneklem (Cohen ve Manion, 1989; Ravid, 1994; akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 92) yöntemi ile oluşturulmuştur. Örneklemin bu boyutunu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 4. Sınıfında öğrenim gören 327 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem ya da uygun durum çalışma grubu, araştırmacının yakın ve ulaşması kolay olan bir örneklemin seçilmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 98; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 113). Uygun/ kazara örneklem, araştırmacı ihtiyaç duyduğu bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan

yanıtlayıcılardan başlamak üzere oluşturduğu örneklem türüdür (Cohen ve Manion, 1989; Ravid, 1994; akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 92). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmanın yapıldığı zamanda araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 113).

Öğretmenlerin örnekleme basit seçkisiz/olasılıklı örnekleme belirleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Örneklemin bu boyutunu Hatay ilinin Merkez Antakya ilçesinde görev yapan 301 öğretmen oluşturmaktadır. Basit seçkisiz/olasılıklı örnekleme, örnekleme oluşturan her birime eşit seçilme şansı verilerek (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 85), bu eşit şansa dayanarak N birimden n birimin seçildiği (Şahin: 2011: 122) örnekleme yöntemidir. Creswel & Plano Clark'a (2011) göre, bir araştırmada olasılıklı örneklem kullanmanın amacı evreni temsil edecek çok sayıda birime ulaşmaktır (akt. Yaman, 2014: 186)

Öğretim elemanlarının örnekleme, kolay ulaşılabilir örneklem (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 113) yöntemi ile oluşturulmuştur. Örneklemin bu boyutunu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan ve aynı zamanda ÖİY dersini veren dört öğretim elemanından oluşmaktadır.

Okul yöneticilerinin örnekleme basit seçkisiz/olasılıklı örnekleme belirleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Örneklemin bu boyutunu Hatay ilinin Merkez Antakya ilçesinde görev yapan 13 okul müdür oluşturmaktadır.

Araştırmada okul yöneticileri ve öğretim elemanlarıyla yapılan çalışmalar nitel çalışma türünde yapılmıştır. Nitel çalışmalarda araştırmacılar, çok fazla katılımcı yerine az sayıdaki katılımcıya ulaşarak derinlemesine bilgi edinebileceği örneklem belirler. Araştırması için gerekli olan verileri bunlardan elde eder. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü belli sayılarla sınırlandırılmaz. Bu sayı anlatı çalışmasında 1-2 kişi, kuram oluşturma çalışmasında 20-30 (Creswel, 2007), durum çalışmasında ise 4-10 kişiden oluşabilir (Creswel & Plano Clark, 2014: 186).

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma veri toplama araçları araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmen ve öğretmen adayları için belirlenen öğretim ilke yöntemleri öz yeterlik ölçeği; okul müdürleri ile öğretim elemanları için ise bu ölçek doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

3.4.1 ÖİY Öz Yeterlik Ölçeği

Çalışmanın örneklemini, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfında öğrenim gören 327 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Ancak çalışmaya katılan öğrencilerden toplanan anketlerden 27'si istatistiksel anlamda analize uygun görülmemesi üzerine, yapılacak analiz işlemlerine dâhil edilmemiştir. Böylece çalışmadaki istatistiksel analizlere öğretmen adaylarından toplanan 300 anketle devam edilmiştir. İstatistiksel analizlere dahil edilen anketleri dolduran öğretmen adaylarının % 64'ü (N=194) kız, % 36'sı (N=106) ise erkeklerden oluşmaktadır. Bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturan kişi sayısının belirlenmesinde Tabachnick ve Fidell'in (1996) faktör analizi için belirlediği sayılar dikkate alındı. Tabachnick ve Fidell (1996), faktör analizi için 300 kişi "iyi", 500 kişi "çok iyi" ve 1000 kişi "mükemmel" olarak belirtmişler (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2014).

3.4.1.1 Madde Havuzunun Oluşturulması ve Ölçeğe İlişkin Uzman Görüşünün Alınması

Geliştirilmek istenen ölçeğe uygun maddelerin oluşturulması için alanyazın çalışması ve Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2. sınıfında öğrenim gören 130 (Türkçe Öğretmenliği Bölümü 56, BÖTE 43 ve İngilizce Öğretmenliği Bölümü 31) öğretmen adayları ile 14 haftalık bir ön uygulama çalışması yapılmıştır. Bu ön uygulama çalışmasında, öğretim ilke ve yöntemleri dersinde her bölüm anlatıldıktan sonra, o bölüme yönelik öğretmen adaylarının görüşünü almak için, açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme soruları verilmiş, öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar analiz edilmiştir. Yapılan analiz ve gerekli alanyazın taramasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda 97 madde yazılmıştır. Daha sonra yazılan bu maddelerin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla alanında uzman 6 (uzmanlardan 2'si Türkçe Öğretmenliği Bölümünde, 1'i PDR, 1'i İlköğretim Bölümü ve 2'si Eğitim Bilimleri Bölümünden) akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliliği, elde edilen madde veya soruların ölçülmek istenen davranışları ne kadar yansıttığına ilişkin uzman görüşüdür (Christensen, 2004). Kapsam geçerliliğine sahip bir ölçek, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örneklemini olarak görülür (Büyüköztürk ve diğerler, 2012). Uzman görüşü sonucunda 97 maddeden 59 madde diğer maddelerle aynı özelliği ölçtüğü ya da istenilen hedef davranışlara yönelik olmadığı için çıkartılmıştır. Geriye kalan 38 madde ile ölçeğin

ön uygulama formu düzenlenmiştir. Çalışmada 5’li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Likert tipi ölçek geliştirme yönteminde, derecelendirme kategorileri, 3’lü, 5’li ve 7’li olabilir (Erkuş, 2014). Ölçekteki maddelere öğretmen adaylarının katılma dereceleri, 1 “Hiç Yapamam”, 2 “Kısmen Yaparım”, 3 “Kararsızım”, 4 “Yaparım” ve 5 “Tam Yaparım” biçiminde sınıflandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 190, en düşük puan ise 38’dir.

3.4.1.2 Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Verilerin Analizi

Çalışmada verilerinin analizinde değişik istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser Mayer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testiyle test edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısı açımlayıcı faktör analizi ile incelenirken, madde faktör ilişkileri ve faktörler arası ilişkiler ise doğrulayıcı faktör analiziyle incelenmiştir. Ölçekteki maddelerin ayırt edici indekslerini belirlemek için t-testinden yararlanılmıştır.

Ön uygulamadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak açımlayıcı faktör analizi ve t-testi için SPSS 18; doğrulayıcı faktör analizi için ise LISREL 8.54 programlarından yararlanılmıştır.

3.4.1.2.a Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini, ön uygulamalarda kullanılan 38 maddelik deneme formu ve bu deneme formunun kullanılması ile elde edilen veriler üzerinde faktör analizi yapılarak açıklanmaya çalışılmıştır. “Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıdaki madde ile açıklamaya çalışan bir istatistiksel tekniktir” (Büyüköztürk, 2010). Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser Mayer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testiyle test edilmiştir. Ön uygulamadan elde edilen veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için en az KMO değerinin .60 ve olması ve önerilir. KMO katsayısı 1’e yaklaştıkça verilerin analize uygunluğunun arttığı, KMO katsayısının 1 olması ise verilerin uyumunun mükemmel olduğu anlamına gelir. Barlett Sphericity testi ile hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı çıkması veri matrisinin uygunluğunu gösterir (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2014;). Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett-testi sonuçları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett-testi Sonuçları

Kaiser Mayer Olkin (KMO)	Bartlett-testi Ki-kare	Sd	p
.938	8478.623	703	.000*

* $p < .001$

Tablo 3.1 incelendiğinde KMO değeri önerilen değerden daha yüksektir. Bartlett-testi sonucu anlamlı çıkmıştır ($p < .001$). Ölçeğin deneme formu verilerinin faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir.

3.4.1.2.b Madde Analizi

Ön uygulamalardan sonra ölçekteki maddelerin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve ölçekten atılacak maddeler için madde-toplam korelasyon alt kesme noktası .35 olarak belirtilmiştir. Bütün maddeler belirlenen madde-toplam korelasyon değerini üzerinde olduğunda maddeler çıkarılmamıştır. Tablo 3. 2’de görüldüğü gibi maddelerin madde-toplam korelasyonu .462 - .818 arasında değer almaktadır. Alanyazında madde-toplam korelasyonu 0.40 ve daha yüksek değerde maddeler çok iyi ayırt edici maddelerdir; 0.30 ile 0.40 arasındaki maddeler iyi, 0.20 ile 0.30 arasında olan maddeler düzeltilmesi gereken maddeler; .20’den küçük değere sahip maddeler ise testten çıkarılmalıdır (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2003; Erkuş, 2014; Kan, 2011). Elde edilen sonuçlara göre bütün maddelerin madde-toplam korelasyonlarının çok iyi bir değere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2: Madde-Toplam Korelasyonu Maddelerin Değerleri

Madde No	Madde-Test Korelasyonu	Madde No	Madde-Test Korelasyonu	Madde No	Madde-Test Korelasyonu
m1	,784	m14	,653	m27	,662
m2	,763	m15	,648	m28	,689
m3	,818	m16	,557	m29	,696
m4	,733	m17	,462	m30	,677
m5	,620	m18	,624	m31	,698
m6	,697	m19	,566	m32	,634
m7	,632	m20	,622	m33	,697
m8	,674	m21	,552	m34	,711
m9	,590	m22	,625	m35	,744
m10	,621	m23	,586	m36	,759
m11	,656	m24	,690	m37	,801
m12	,690	m25	,631	m38	,752
m13	,700	m26	,601		

Faktör analizinde Temel Bileşen Analizi ve Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda birden fazla faktörde yüksek yük değeri alan ve iki faktördeki yük değerleri arasındaki fark 0.10'dan küçük olan maddeler (8,16, 35, 36 ve 37.maddeler) binişik madde olarak kabul edilmiş (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) ve analiz dışı bırakılmıştır. Kalan 33 madde için analizler tekrarlanmıştır. Yapılan tekrar analizler sonucunda, kalan maddeler altı (6) faktör altında toplanmıştır. Bu 6 faktör toplam varyansın % 67' sini açıklamaktadır. Faktörlerden birincisi varyansın % 17, ikincisi varyansın % 11, üçüncüsü varyansın % 10, dördüncüsü varyansın % 10, beşincisi varyansın % 10 ve altıncısı varyansın % 8'ini açıklamıştır. Ölçekte kalan 33 madde üzerinde yapılan faktör analizi sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir.

3.4.1.2.c Güvenirlilik

Güvenirlilik, bir ölçme aracının ölçme hatalarından arınık olma derecesi (Sönmez ve Alacapınar, 2011) veya bireylerin formdaki her bir maddeye verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık (Büyüköztürk, 2010), kararlılık ve duyarlılık (Başol, 2013) olarak tanımlanır. Bu çalışmada ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach alpha (α) iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı kullanılmıştır. Cronbach alpha katsayısı(α), bir ölçme aracının güvenirliliğini iç tutarlılık yöntemi ile hesaplayan ve en yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Cronbach alpha katsayısı (α), -1 ile 1

arasında değişen bir katsayıdır ve bu sayı 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu düşünölmektedir (Ünlü, Sünböl ve Aydos, 2008). Güvenirlik katsayısının (α) 0.70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenilirliği için yeterli görölmektedir (Büyüköztürk, 2010). Yapılan istatiksel analiz sonucunda; ölçeğin birinci faktörü (alt boyut) için Cronbach alpha katsayısı (α) 0.919; ikinci faktörü için Cronbach alpha-iç tutarlık katsayısı (α) 0.863; üçüncü faktörü için Cronbach alpha katsayısı (α) 0.876; dördüncü faktörü için Cronbach alpha katsayısı (α) 0.906; beşinci faktörü için Cronbach alpha katsayısı (α) 0.877 ve altıncı faktörü için Cronbach alpha katsayısı (α) 0.850 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach alpha katsayısı (α) 0.958 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3.3' verilmiştir.

Tablo 3.3: Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları ve Her Faktöre Ait Cronbach Alpha Katsayısı (α) Değerleri

Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değeri					
	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5	Faktör-6
m13	,745					
m6	,736					
m12	,728					
m5	,714					
m14	,709					
m11	,706					
m7	,706					
m15	,692					
m19		,616				
m20		,613				
m18		,562				
m10		,558				
m17		,553				
m21		,536				
m9		,475				
m29			,782			
m30			,739			
m28			,692			
m31			,587			
m32			,542			
m27			,515			
m3				,819		
m1				,797		
m2				,790		
m4				,744		
m24					,721	
m23					,682	
m25					,667	
m22					,577	
m26					,575	
m34						,745
m35						,736
m33						,734
$\alpha=.958$.919	.863	.876	.906	.877	.850

Tablo 3.3'teki bulgular incelendiğinde, ölçeği oluşturan her faktörün ve bu faktörleri oluşturan her bir maddenin ölçülmek istenen özelliklerle aynı yönde tutarlı bir dağılım göstererek geçerli ve güvenilir bir yapı gösterdiği söylenebilir. Her bir faktörü oluşturan maddelerin ortak özelliklerine ve madde ifadelerine bakılarak Faktörlerin adlandırılması yapılmıştır. Buna göre faktörler aşağıdaki gibi adlandırılmıştır: birinci faktör “Program Geliştirme Süreci Bilgisi (PGSB)”, ikinci faktör “Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi (ÖÖYB)”, üçüncü faktör “Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisini Açıklayabilme (ÖİYBA)”, dördüncü faktör “Temel Kavramlar Bilgisi (TKB)”, beşinci faktör “Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisini Uygulayabilme (ÖİYBU)” ve altıncı faktör “Planlama Bilgisi (PB)”.

3.4.1.2.d Maddelerin Ayırtecdilik İndeksleri

Ölçeği oluşturacak maddelerin ayırtecdilik indekslerini tespit etmek amacıyla alt-üst gruplar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla ön uygulama formunun uygulanmasından elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının aldıkları toplam puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamada alt %27 ve üst %27'lik gruplarda 81'er kişi yer almıştır. Her bir maddenin bu iki grubu ayırt edip etmediğine “t-testi” ile bakılmış ve 38 maddenin alt gruba üst grubu birbirinden anlamlı düzeyde ayırt ettiği görülmüştür ($p < .001$). Bu sonuçlar, ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, yöntemsel yeterlikleri bakımından hedef kitleyi ayırt ettikleri ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları belirtilebilir.

3.4.1.2.e Doğrulayıcı Faktör Analizi

ÖİY öz yeterlik ölçeğinin Açımlayıcı Faktör analizi ile belirlenen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modeli ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. LISREL 8.54 programı kullanılarak yapılan analiz sonucunda $\chi^2=1226.6$, ($sd=480$), RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü)= 0.072, RMR(artık ortalamaların karekökü)=0.60, CFI(karşılaştıralı uyum indexi)=0.88, NFI(Normlaştırılmış uyum indexi)=0.82 olarak elde edilmiştir. Bu tip ölçekler için iyi uyum kriterleri olarak $\chi^2=sd < 3$ ve $RMSEA < 0.08$ olduğu (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012:271) göz önüne alınarak ÖİY öz yeterlik ölçeğinin faktör yapısının kabul edilebilir olduğuna karar verilmiştir.

Sonuç olarak öğretmen adayları ile bu alanda yapılabilecek araştırmalarda, kullanılabilecek geçerlikte ve güvenirlikte bir lme aracı geliştirmiştir.

3.4.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretmenlerin İY dersi hakkındaki teorik bilgileri ve bu teorik bilgileri uygulayabilme durumlarına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini almak amacıyla, okul müdürleriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Aynı şekilde İY dersini alan ğretmen adaylarına ilişkin, İY dersini giren ğretim elemanlarının görüşlerini almak amacıyla derse giren ğretim elemanlarıyla da yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Patton' a (2000) göre, görüşme (mülakat), ilgili kişilerin tecrübe, bilgi, düşünce, fikir ve duyguları ile ilgili doğrudan alıntı yapılmasını sağlar (akt. Bütün ve Demir, 2014:4). Yapılandırılmış görüşme, görüşme sorularına, soruları yanıtlayan kişilerin verdikleri yanıtların birbirine olan paralelliklerini ve farklılıklarını belirlemek için yapılan görüşme tekniğidir (Branigan, 1985; akt. Yıldırım ve şimşek, 2011: 120). Önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan “görüşme planını” aynen uygulandığı görüşmedir (Karasar, 2009:167). Bu tür görüşme büyük lde açık uçlu sorulara dayanır (Yıldırım ve şimşek, 2011: 120). Soruları yanıtlayan kişinin (uzmanın) sorular üzerinde hiçbir etkisi yoktur (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 108). Yani soruları kısmen de olsa değiştirip düzenleyemez. Soruları kendisine sorulduğu şekilde cevaplamaya çalışır. Yarı yapılandırılmış görüşme, sabit seçenekli yanıtlamayı ve sorulan soruların derinlemesine yanıtlamayı birleştiren görüşme tekniğidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 152). Bu teknikte, görüşmeci ve görüşülen bazı soruları yeniden düzenleyebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 108).

Yarı yapılandırılmış görüşmede okul müdürlerine yöneltilen sorular Ek 2'de verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmede ğretim üyelerine yöneltilen sorular Ek 3'te verilmiştir.

3.5 Veri Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde araştırma soruları paralelinde farklı istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Ölçek formundan elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analizler yapabilmek için veriler önce bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Verilerin analizinde EXCEL, SPSS 18 ve LISREL paket 8.54 programlarından faydalanılmıştır. İstatistiksel analizi işlemlerinde, faktör analizine uygunluğu Kaiser Mayer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testiyle test edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısı açımlayıcı faktör analizi ile incelenirken, madde faktör ilişkileri ve faktörler arası ilişkiler ise doğrulayıcı faktör analiziyle incelenmiştir. Ölçekteki maddelerin ayırt edici indekslerini belirlemek için t-testinden yararlanılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak açımlayıcı faktör analizi ve t-testi için SPSS 18; doğrulayıcı faktör analizi için ise LISREL 8.54 programlarından yararlanılmıştır.

Herbir alt ölçek için çarpıklık ve basıklık değerleri incenmiş olu değerler -1 ve +1 arasında olduğundan normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2015: 40). Öğretmen ve öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerden t-testi, ANOVA ve LSD testleri kullanılmıştır.

İstatistiksel olarak anlamlı fark olan gruplar için eta-kare değeri hesaplanmasında t-testi için;

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)} \text{ (Büyüköztürk, 2015: 44)}$$

ANOVA için;

$$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası Kareler toplamı}}{\text{Toplam Kareler toplam}} \text{ (Eddy, 2010)}$$

formülleri kullanılmıştır. Eta-kare değerinin yorumlanmasında ise 0,01-0,06 arası küçük, 0,06-0,14 arası orta ve 0,14 üzeri geniş etki olduğu kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2015: 44).

Öğretim elemanları ve okul yöneticileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, “bir veya birden fazla metnin içerisindeki sözcüklerin, kavramların, deyimlerin, karakterin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir” (Kızıltepe, 2015: 253-254).

Yöntemin amacı, üzerinde çalışılan olayın anlaşılması ve o olayla ilgili bilgi toplamaktır/edinmektir (Downe-Wamboldt, 1992: 314; akt. Kızıltepe, 2015: 254).

İçerik analizine ilişkin örnek kod tabloları aşağıda Tablo 3.4 ve Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4: Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin ÖİY Bilgisi ve Uygulayabilme Düzeyleri

Öğretmenlerin Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi (Bilgi Düzeyleri) ve Uygulayabilme Düzeyleri									
Teorik Bilgi					Uygulama				
Yeterli	f	Yetersiz	f	Uygulama Var	f	Uygulama Yok	f	Uygulama Yetersiz	f
Öğretmenlerin ÖİY bilgi düzeylerini yeterli olarak gören okul müdürleri	İlgili frekans	Öğretmenlin ÖİY bilgi düzeylerini yeterli görmeyen okul müdürleri	İlgili frekans	Öğretmenlerin ÖİY dersine yönelik uygulamanın olduğunu belirten okul müdürleri	İlgili frekans	Öğretmenlin ÖİY dersine yönelik uygulamann olmadığını belirten okul müdürleri	İlgili frekans	Öğretmenlin ÖİY dersine yönelik uygulamann yetersiz olduğunu belirten okul müdürleri	İlgili frekans

Tablo 3.5: ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin İlişkin Bulgular (Kodlar)

1. Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri:			
1. A. Olumlu Görüş		1. B. Olumsuz Görüş	
Kuramsal Bilgi	Uygulama	Kuramsal Bilgi	Uygulama
Tam olumlu görüş: “Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının kuramsal bilgi düzeylerini yeterli olarak kabul ettikleri ifadeler.” Kısmen olumlu görüş: “Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının kuramsal bilgi düzeylerini kısmen yeterli olarak kabul ettikleri ifadeler.”	Tam olumlu görüş: “Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının uygulama yapabilme düzeylerini yeterli olarak kabul ettikleri ifadeler.” Kısmen olumlu görüş: “Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının uygulama yapabilme düzeylerini kısmen yeterli olarak kabul ettikleri ifadeler.”	Tam olumsuz görüş: “Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının kuramsal bilgi düzeylerini yetersiz olarak kabul ettikleri ifadeler.” Kısmen olumsuz görüş: “Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının kuramsal bilgi düzeylerini kısmen yetersiz olarak kabul ettikleri ifadeler.”	Tam olumsuz görüş: “Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının uygulama yapabilme düzeylerini yetersiz olarak kabul ettikleri ifadeler.” Kısmen olumsuz görüş: “Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının uygulama düzeylerini kısmen yetersiz olarak kabul ettikleri ifadeler.”
İlgili Kodlar		İlgili Kodlar	

Öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen verilerin analizi araştırmacı ile başka bir uzman tarafından yapılmıştır. Analiz için sorulara verilen cevaplar önceden belirlenmiş temalara göre düzenlenmiş ve bu temalara uygun kodlamalar yapılmıştır. Kodlar ve temalar bir araya getirilerek tablolaştırılmıştır.

Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini belirlemek için yapılan güvenilirlik çalışmasında Miles ve Huberman'ın (1994), ortaya koyduğu aşağıdaki güvenilirlik formülünden faydalanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Nitel araştırmalarda görüş birliğinin farklı ölçütleri bulunmaktadır. Turner ve Carslon'a (2003) göre uzmanlar arası görüş birliğinin 0.75 ve daha büyük değerdeki ortalamalar yeterlidir.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{74}{74 + 5} \times 100 = 93,67$$

Yukarıdaki hesaplama göre kodlayıcılar arası görüş birliği % 94 olarak bulunmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR YORUM VE TARTIŞMA

4.1 Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bulguları, öğretmen adayları ve öğretmen adaylarına ilişkin verilerden elde edilen veriler ile okul müdürleri ÖİY dersini veren öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen bulgulardan oluşmaktadır. Yorumlar da bu verilerden elde edilen bulgulara dayanarak yapılmıştır.

4.1.1 Öğretmen Adaylarına Ait Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada “*Öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik düzeyleri (puanları) nasıldır?*” sorusuna cevap aranmıştır ve katılımcıların ölçeğin alt boyutlarında [Temel Kavramlar Bilgisi (TKB), Program Geliştirme Süreci Bilgisi (PGSB), Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi (ÖÖYB), ÖİY Bilgisini Açıklama (ÖİYBA), ÖİY Bilgisini Uygulama (ÖİYBU), Planlama Bilgisi (PB)] aldıkları puan ortalaması ve dağılımın standart sapması Tablo 4.1 'de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlik Düzeyleri (Puanları)

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	S	ortanca	100'lük dönüşüm
Genel Yeterlik Düzeyi	294	33	165	118,11	23,49	99	65
TKB	294	4	20	14,31	3,53	12	65
PGSB	294	8	40	25,15	7,29	24	54
ÖÖYB	294	7	35	26,06	5,76	21	68
ÖİYBA	294	5	25	18,15	4,39	15	66
ÖİYBU	294	6	30	23,09	4,90	18	71
PB	294	3	15	11,35	2,78	9	70

Öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik puanlarının istatistiksel olarak genel ortalaması $\bar{X}=118.03$ olarak bulunmuştur. Bu da yaklaşık olarak yüzlük sistemde 65'e denk gelmektedir. Öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ölçeğin ortanca puanının (99) üstündedir. Öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik ölçeğinin her bir alt ölçek için öz yeterlikleri yüzlük sistemde sırası ile TKB 65, PGSB 54, ÖÖYB 68, ÖİYBA 66, ÖİYBU 71 ve PB 70'tir. Görüldüğü gibi öğretmen adayları kendilerini en fazla 71 puan ile Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi Uygulama alt ölçeğinde yeterli görürken, en az olarak da 54 puan ile PGSB alt ölçeğinde görmektedir. Edinilen değerler çok yüksek olmasa da ortalamanın üstünde yer almaktadır. Bu değerler çok yüksek olmasa da öğretmen adaylarının, ÖİY öz yeterlik düzeylerinin pozitif olduğu belirtilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetine göre ÖİY öz yeterlilik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış olup ($F_{TKB}=.302$, $F_{PGSB}=.178$, $F_{ÖÖYB}=.007$, $F_{ÖİYBA}=.144$, $F_{ÖİYBU}=.337$, $F_{PB}=.250$, $p>.05$) bulunduğu varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.2' de verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
TKB	Kız	194	14,39	3,64	298	,55	,58
	Erkek	106	14,15	3,38			
PGSB	Kız	194	25,00	7,77	298	,48	,67
	Erkek	106	25,38	6,36			
ÖÖYB	Kız	194	26,06	5,82	298	,08	,93
	Erkek	106	26,00	5,56			
ÖİBY	Kız	194	18,08	4,75	298	,41	,70
	Erkek	106	18,28	3,60			
ÖİYBU	Kız	194	23,16	5,13	298	,58	,56
	Erkek	106	22,82	4,47			
PB	Kız	194	11,41	2,92	298	,50	,61
	Erkek	106	11,24	2,46			

Öğretmen adaylarının ÖİY Öz Yeterliliğin bütün alt boyut puanları (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani öğretmen adaylarının cinsiyetleri, onların ÖİY öz yeterlik düzeylerini etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise değişkenine göre ÖİY Öz Yeterlilik ve alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre ÖİY Öz Yeterlik Puan Ortalamaları

		N	\bar{X}	S
TKB	Genel	148	14,46	3,38
	Meslek	50	14,60	2,60
	Anadolu	92	14,01	3,88
	Total	290	14,34	3,55
PGSB	Genel	148	24,91	7,26
	Meslek	50	26,16	7,27
	Anadolu	92	25,29	7,18
	Total	290	25,25	7,23
ÖÖYB	Genel	148	26,14	5,72
	Meslek	50	26,56	5,32
	Anadolu	92	25,88	5,76
	Total	290	26,13	5,65
ÖİYBA	Genel	148	18,32	4,26
	Meslek	50	17,96	5,06
	Anadolu	92	18,21	4,15
	Total	290	18,22	4,36
ÖİYBU	Genel	148	23,12	4,74
	Meslek	50	23,58	4,58
	Anadolu	92	22,54	5,50
	Total	290	23,01	4,96
PB	Genel	148	11,06	2,79
	Meslek	50	11,80	2,60
	Anadolu	92	11,53	2,88
	Total	290	11,34	2,79

Tablo 4. 3'e göre, öğretmen adaylarının "TKB" ($\bar{X} = 14,60$), "PGSB" ($\bar{X}=26,16$), "ÖÖYB" ($\bar{X}=26,56$), "ÖİYBU" ($\bar{X}=23,01$) ve "PB" ($\bar{X}=11,34$) alt boyutlarında en yüksek öz yeterliğe sahip olan öğretmen adaylarının meslek lisesi mezunu oldukları görülmektedir. "ÖİYBA" ($\bar{X}=18,32$) alt boyutunda ise en yüksek

öz yeterliğe sahip olan öğretmen adaylarının genel liselerden mezun oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları liseye göre ÖİY öz yeterlilik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Homojenlik Testi yapılmış olup ($F_{TKB}=.608$, $F_{PGSB}=.691$, $F_{ÖÖYB}=.474$, $F_{ÖİYBA}=.455$, $F_{ÖİYBU}=1.181$, $F_{PB}=2.020$, $p>.05$) bulunduğu varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle bağımsız gruplar için ANOVA testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik Ölçeğinin Alt Ölçeklerindeki Puanlarının Mezun Oldukları Liseye Göre ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TKB	Gruplar arası	15.458	2	7.73	.630	.53
	Gruplar içi	3521.746	287	12.27		
	Toplam	3537.203	289			
PGSB	Gruplar arası	59.145	2	29.57	.57	.57
	Gruplar içi	15026.472	287	52.36		
	Toplam	15085.617	289			
ÖÖYB	Gruplar arası	15.000	2	7.50	.23	.80
	Gruplar içi	9214.025	287	32,11		
	Toplam	9229.021	289			
ÖİYBA	Gruplar arası	5.003	2	2.50	.13	.88
	Gruplar içi	5493.429	287	19.14		
	Toplam	5498.431	289			
ÖİYBU	Gruplar arası	37.891	2	18.95	.77	.44
	Gruplar içi	7078.053	287	24.66		
	Toplam	7115.945	289			
PB	Gruplar arası	25.528	2	12.76	1.65	.20
	Gruplar içi	2225.355	287	7.75		
	Toplam	2250.883	289			

Tablo 4.4’e göre, öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterliliğinin bütün alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasında mezun oldukları lise bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlilik alt boyut puanları ile mezun olunan lise arasında anlamlı ilişkinin olmadığı belirtilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kurs alıp-almama durumlarına göre ÖİY öz yeterlilik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek

için varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış ve çıkan sonuca göre ($F_{TKB}=2.494$, $F_{PGSB}=3.104$, $F_{ÖÖYB}=3.569$, $F_{ÖİYBA}=2.743$, $F_{ÖİYBU}=2.227$, $F_{PB}=1.998$, $p>.05$) varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle bağımsız gruplar için *t-testi* kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik Ölçeğinin Alt Ölçeklerindeki Puanlarının Kurs Alıp-Almama Durumlarına Göre t-test Sonuçları

	ÖİY Kurs Alıp-Almama	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
TKB	Evet	47	15,38	3,20	296	2,34	,02*	0,02
	Hayır	251	14,08	3,58				
PGSB	Evet	47	27,92	6,59	296	2,90	,00*	0,03
	Hayır	251	24,59	7,33				
ÖÖYB	Evet	47	28,45	5,08	296	3,21	,00*	0,03
	Hayır	251	25,57	5,74				
ÖİBY	Evet	47	19,60	4,33	296	2,52	,01*	0,02
	Hayır	251	17,86	4,34				
ÖİYBU	Evet	47	24,60	4,30	296	2,36	,02*	0,02
	Hayır	251	22,77	4,97				
PB	Evet	47	12,23	2,50	296	2,39	,02*	0,02
	Hayır	251	11,19	2,79				

* $p<.05$

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik alt ölçeklerinden (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) aldıkları puanlar ile ÖİY Kursu alıp-almama durumlarına göre aldıkları puanlar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Yani öğretmen adaylarının ÖİY kursu alıp-almama durumlarının, onların ÖİY öz yeterlik alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, ÖİY kursu alan öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik alt boyut puanları, ÖİY kursunu almayanlarınkinden daha yüksek olduğu belirtilebilir. Eta-kare değerlerinin tamamı 0.06'dan daha düşük olarak bulunduğundan küçük etki değerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının devam ettikleri programlara göre ÖİY Öz Yeterlilik ve alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Programa Göre Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

		N	\bar{X}	S
TKB	Sınıf	71	15,38	3,01
	Türkçe	62	13,34	3,61
	Fen Bil	32	14,88	3,16
	İngilizce	72	13,63	3,81
	Resim	17	13,76	4,49
	BÖTE	46	14,80	3,21
	Total	300	14,30	3,547
PGSB	Sınıf	71	27,44	6,36
	Türkçe	62	22,10	7,39
	Fen Bil	32	26,41	6,13
	İngilizce	72	24,36	7,79
	Resim	17	23,41	8,43
	BÖTE	46	26,65	6,61
	Total	300	25,14	7,29
ÖÖYB	Sınıf	71	27,13	5,32
	Türkçe	62	24,94	6,05
	Fen Bil	32	27,22	5,42
	İngilizce	72	25,25	5,93
	Resim	17	23,18	6,54
	BÖTE	46	27,30	4,73
	Total	300	26,04	5,718
OIYBA	Sınıf	71	19,23	3,88
	Türkçe	62	16,89	4,37
	Fen Bil	32	19,63	3,45
	İngilizce	72	17,51	4,83
	Resim	17	16,00	5,97
	BÖTE	46	18,98	3,41
	Total	300	18,15	4,38
OIYBU	Sınıf	71	23,44	4,83
	Türkçe	62	22,55	4,48
	Fen Bil	32	24,66	3,17
	İngilizce	72	21,89	6,06
	Resim	17	23,18	4,22
	BÖTE	46	23,74	4,46
	Total	300	23,04	4,90
PB	Sınıf	71	12,06	2,49
	Türkçe	62	10,52	2,94
	Fen Bil	32	11,28	2,53
	İngilizce	72	11,08	3,09
	Resim	17	11,00	2,85
	BÖTE	46	12,00	2,16
	Total	300	11,35	2,76

Tablo 4.6'ya göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program ile ÖİY öz yeterlik ölçeğindeki bütün alt boyutlarında ÖİY öz yeterlik değerlerinin birbirine çok yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının “TKB” ($\bar{X} = 15,38$), “PGSB” ($\bar{X}=27,44$) ve “PB” ($\bar{X}=12,06$) alt boyutlarında en yüksek öz yeterliğe sınıf öğretmenliğinde öğrenim görenlerin olduğu görülmektedir. “ÖİYAB” ($\bar{X}=19,63$) ve “ÖİYUB” ($\bar{X}=24,66$) alt boyutlarında fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının en yüksek ÖİY öz yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. “ÖÖYB” ($\bar{X}=27,30$) alt boyutunda ise BÖTE

programında öğrenim gören öğrencilerin en yüksek ÖİY öz yeterliğine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre ÖİY öz yeterlilik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Homojenlik Testi yapılmış ve sonuca göre ($F_{TKB}=3.304$, $F_{PGSB}= 4.795$, $F_{ÖÖYB}= 2.915$, $F_{ÖİYBA}= 4.299$, $F_{ÖİYBU}= 1.928$, $F_{PB}= 2.844$, $p>.05$) varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle ANOVA testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
TKB	Gruplar arası	200,104	5	40,021	3,304	,00*	Sınıf-Türkçe	0,05
	Gruplar içi	3561,292	294	12,113			Sınıf-İngilizce	
	Toplam	3761,397	299				Böte-Türkçe FenBil-Türkçe	
PGSB	Gruplar arası	1199,630	5	239,926	4,795	,00*	Sınıf-Türkçe	0,08
	Gruplar içi	14709,766	294	50,033			Sınıf-İngilizce	
	Toplam	15909,397	299				Sınıf-Resim FenBil-Türkçe Böte-Türkçe	
ÖÖYB	Gruplar arası	461,817	5	92,363	2,915	,01*	Sınıf-Türkçe	0,05
	Gruplar içi	9314,780	294	31,683			Sınıf-İngilizce	
	Toplam	9776,597	299				Sınıf-Resim Böte-Türkçe Böte-Resim FenBil-Resim	
ÖİYBA	Gruplar arası	389,878	5	77,976	4,299	,00*	Sınıf-Türkçe	0,07
	Gruplar içi	5333,068	294	18,140			Sınıf-İngilizce	
	Toplam	5722,947	299				Sınıf-Resim FenBil-Türkçe FenB-İngilizce FenB-Resim Böte-Türkçe Böte-Resim	
ÖİYBU	Gruplar arası	227,947	5	45,589	1,928	,09		
	Gruplar içi	6952,490	294	23,648				
	Toplam	7180,437	299					
PB	Gruplar arası	105,319	5	21,064	2,844	,01*	Sınıf-Türkçe	0,05
	Gruplar içi	2177,227	294	7,406			Sınıf-İngilizce	
	Toplam	2282,547	299				Böte-Türkçe	

* $p<.05$

Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre TKB öz yeterliği ile oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir, $F(5, 294)=3.304$, $p<.05$. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının temel kavram bilgileri, öğrenim gördükleri programa bağlı olarak değişmektedir. Bu farkın hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre sınıf

öğretmenliğinde ($\bar{X} = 15.38$, $S=3,006$) öğrenim görenlerin TKB öz yeterliğinin Türkçe öğretmenliğinde ($\bar{X} = 13,34$, $S=3,612$) ve İngilizce öğretmenliğinde ($\bar{X} = 13,63$, $S=3,810$) öğrenim görenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, BÖTE programında ($\bar{X} = 14.80$, $S=3,229$) ve fen bilgisi öğretmenliğinde ($\bar{X} = 14.88$, $S=3,160$) öğrenim görenlerin TKB öz yeterliğinin Türkçe öğretmenliğinde ($\bar{X} = 13,34$, $S=3,612$) öğrenim görenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Eta-kare değeri 0.06'dan daha düşük olarak hesaplandığından küçük etki değerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının PGSB öz yeterliği ile öğrenim gördükleri program bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir, $F(5, 294)=4.795$, $p.<05$. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının PGSB, öğrenim gördükleri programa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi programlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre sınıf öğretmenliğinde ($\bar{X} = 27.437$, $S=6.335$) öğrenim görenlerin PGSB öz yeterliğinin Türkçe öğretmenliğinde ($\bar{X} = 22.097$, $S=7.388$), İngilizce öğretmenliğinde ($\bar{X} = 24,361$, $S=7,388$) ve resim-iş öğretmenliğinde ($\bar{X} = 23,412$, $S=8.426$), öğrenim görenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde BÖTE programında ($\bar{X} = 26.652$, $S=6.610$) ve fen bilgisi öğretmenliğinde ($\bar{X} = 26.406$, $S=6.132$) öğrenim görenlerin PGSB öz yeterliğinin Türkçe öğretmenliğinde ($\bar{X} = 22.097$, $S=7.388$) öğrenim görenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Eta-kare değeri 0.06-0.14 arasında bulunduğundan orta etki değerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ÖÖYB öz yeterliği ile öğrenim gördükleri program bakımından istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F(5, 294)= 2.915$, $p.<05$). Başka bir deyişle, ÖÖYB öz yeterlikleri öğrenim gördükleri programa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi programlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre sınıf öğretmenliğinde ($\bar{X} = 27.126$, $S=5.318$) öğrenim görenlerin ÖÖYB öz yeterliğinin Türkçe öğretmenliğinde ($\bar{X} = 24.935$, $S=6.051$), İngilizce öğretmenliğinde ($\bar{X} = 25.250$, $S=5.933$) ve resim-iş öğretmenliğinde ($\bar{X} = 23.176$, $S=6.540$) öğrenim görenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde BÖTE programında ($\bar{X} = 27.304$, 4.727) öğrenim görenlerin ÖÖYB öz yeterliğinin Türkçe öğretmenliğinde ($\bar{X} = 24.935$, $S=6.051$) ve resim-iş öğretmenliğinde

($\bar{X} = 23.176$, $S = 6.540$) öğrenim görenlerinkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine LSD testi sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmenliğinde ($\bar{X} = 27.218$, $S = 5.422$) öğrenim görenlerin ÖÖYB öz yeterliğinin resim-iş öğretmenliğinde ($\bar{X} = 23.176$, $S = 6.540$), öğrenim görenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Eta-kare değeri 0.06'dan daha düşük olarak bulunduğundan küçük etki değerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ÖİYBA öz yeterliği ile öğrenim gördükleri program arasında anlamlı bir farkın (istatistiksel olarak) olduğu görülmektedir ($F(5, 294) = 4.299$, $p < 0.05$). Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının ÖİYBA düzeyleri, öğrenim gördükleri programa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi programlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre sınıf öğretmenliğinde ($\bar{X} = 19.225$, $S = 3.877$) öğrenim görenlerin ÖİYBA öz yeterliğinin Türkçe öğretmenliği ($\bar{X} = 16.887$, $S = 4.368$), İngilizce öğretmenliği ($\bar{X} = 17.513$, $S = 4.826$) ve resim-iş öğretmenliğinde ($\bar{X} = 16.000$, $S = 5.968$) öğrenim görenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde BÖTE programında ($\bar{X} = 18.978$, $S = 3.409$) öğrenim görenlerin ÖİYBA öz yeterliğinin Türkçe öğretmenliğinde ($\bar{X} = 16.887$, $S = 4.368$) ve resim-iş öğretmenliğinde ($\bar{X} = 16.000$, $S = 5.968$) öğrenim görenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine LSD testi sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmenliğinde ($\bar{X} = 19.625$, $S = 3.452$) öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖİYBA öz yeterliğinin Türkçe öğretmenliği ($\bar{X} = 16.887$, $S = 4.368$), İngilizce öğretmenliği ($\bar{X} = 17.513$, $S = 4.826$) ve resim-iş öğretmenliğinde ($\bar{X} = 16.000$, $S = 5.968$) öğrenim görenlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eta-kare değeri 0.06-0.14 arasında bulunduğundan orta etki değerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ÖİYBU öz yeterlikleri ile öğrenim gördükleri program arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F(5, 294) = 1.928$, $p > 0.05$). Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının ÖİYBU öz yeterlikleri, öğrenim gördükleri programa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının PB öz yeterlikleri ile öğrenim gördükleri program arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(5, 294) = 1.928$, $p < 0.05$). Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının PB

öz yeterlikleri, öğrenim gördükleri programa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi programlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre sınıf öğretmenliğinde ($\bar{X} = 12.056$, $S = 2.489$) öğrenim görenlerin PB öz yeterliğinin Türkçe öğretmenliği ($\bar{X} = 10.516$, $S = 2.935$) ve İngilizce öğretmenliğinde ($\bar{X} = 11.083$, $S = 3.093$) öğrenim görenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, BÖTE programında ($\bar{X} = 14.80$, $S = 3.229$) öğrenim görenlerin PB öz yeterliğinin Türkçe öğretmenliğinde ($\bar{X} = 10.516$, $S = 2.935$) öğrenim görenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Eta-kare değeri 0.06'dan daha düşük olarak bulunduğundan küçük etki değerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2 Öğretmenlere Ait Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada “Öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik düzeyleri (puanları) nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır ve katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalaması ve dağılımın standart sapması Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlik Düzeyleri (Puanları)

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	s	ortanca	100 Sistem
Genel Yeterlik Düzeyi	259	33	165	105,94	16,53	99	55.26
TKB	259	4	20	15,64	3,14	12	72.25
PGSB	259	8	40	28,32	5,72	24	63.5
ÖÖYB	259	7	35	27,51	4,60	21	73.25
ÖİBA	259	5	25	19,54	3,61	15	72.7
ÖİYBU	259	6	30	22,78	4,03	18	69.92
PB	259	3	15	11,69	2,06	9	72.42

Öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik puanlarının istatistiksel olarak genel ortalaması $\bar{X}=105.94$ olarak bulunmuştur. Bu da yaklaşık olarak yüzlük sistemde 55'e denk gelmektedir. Öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması, ölçeğin ortanca puanının (99) üstündedir. Öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik ölçeğinin her bir alt ölçek için öz yeterlikleri yüzlük sisteme göre sırası ile TKB 72, PGSB 64, ÖÖYB 73, ÖİYBA 73, ÖİYBU 70 ve PB 72'dir. Görüldüğü gibi öğretmen adayları kendilerini en fazla 73 puan ile ÖÖYB alt ölçeğinde yeterli görürken, kendilerini en az olarak da 64 puan ile PGSB alt ölçeğinde görmektedir. Edinilen değerler çok yüksek olmasa da ortalamanın üstünde yer almaktadır. Bu değerler çok yüksek olmasa da öğretmenlerin, ÖİY öz yeterlik düzeylerinin pozitif olduğu söylenilebilir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde lisans döneminde ÖİY dersinde öğrendikleri temel kavramlar, öğrenme-öğretme yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerinden öğrendiklerinden faydalanması beklenir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre ÖİY öz yeterlilik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış olup ve bulunan sonuca göre ($F_{TKB}=.154$, $F_{PGSB}=716$, $F_{ÖÖYB}=.010$, $F_{ÖİYBA}=.217$, $F_{ÖİYBU}=.106$, $F_{PB}=.014$, $p>.05$) varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.9' da verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
TKB	Kadın	140	15,45	3,32	299	,39	,70
	Erkek	161	15,60	3,19			
PGSB	Kadın	140	27,71	6,30	299	,85	,40
	Erkek	161	28,30	5,77			
ÖÖYB	Kadın	140	27,21	4,61	299	,10	,92
	Erkek	161	27,27	4,74			
ÖİBA	Kadın	140	19,16	4,06	299	,47	,65
	Erkek	161	19,37	3,45			
ÖİYBU	Kadın	140	22,51	4,33	299	,33	,75
	Erkek	161	22,66	4,00			
PB	Kadın	140	11,58	2,20	299	,12	,91
	Erkek	161	11,55	2,18			

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ÖİY öz yeterlilik ölçeğinin bütün alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde olmadığı görülmektedir. Yani öğretmenlerin cinsiyetleri ÖİY öz yeterlilik alt boyut puanlarını etkilememektedir.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre ÖİY Öz Yeterlilik ve alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre ÖİY Öz Yeterlilik Puan Ortalamaları

Alt boyut	Branş	N	\bar{X}	S
TKB	Sınıf ve Okul Öncesi	92	15,97	2,82
	Dil Eğitimi	64	15,31	3,72
	Fen-Mat	68	15,07	3,51
	Sosyal Bilimler	72	15,64	2,98
	Toplam	296	15,54	3,23
PGSB	Sınıf ve Okul Öncesi	92	27,54	5,60
	Dil Eğitimi	64	28,39	6,14
	Fen-Mat	68	27,91	7,10
	Sosyal Bilimler	72	28,48	5,73
	Toplam	296	28,04	5,87
ÖÖYB	Sınıf ve Okul Öncesi	92	27,24	4,43
	Dil Eğitimi	64	27,17	5,31
	Fen-Mat	68	26,90	5,00
	Sosyal Bilimler	72	27,45	4,28
	Toplam	296	27,20	4,71
ÖİYBA	Sınıf ve Okul Öncesi	92	19,32	3,58
	Dil Eğitimi	64	19,52	3,87
	Fen-Mat	68	18,78	3,90
	Sosyal Bilimler	72	19,46	3,62
	Toplam	296	19,27	3,72
ÖİYBU	Sınıf ve Okul Öncesi	92	22,57	4,31
	Dil Eğitimi	64	22,97	4,18
	Fen-Mat	68	21,10	4,50
	Sosyal Bilimler	72	22,80	3,54
	Toplam	296	22,59	4,14
PB	Sınıf ve Okul Öncesi	92	11,44	1,98
	Dil Eğitimi	64	11,80	2,35
	Fen-Mat	68	11,46	2,51
	Sosyal Bilimler	72	11,58	1,98
	Toplam	296	11,56	2,18

Tablo 4.10'a bakıldığında TKB ($\bar{X} = 15,97$) alt boyutunda en yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin olduğu "PGSB" ($\bar{X}=28,48$) ve ÖÖYB ($\bar{X}=27,45$) alt boyutlarında sosyal bilimler öğretmenlerinin, diğer alt boyutlarda ise [ÖİYBA ($\bar{X}=19,52$), ÖİYBU ($\bar{X}=22,97$) ve PB ($\bar{X}=11,80$)] dil eğitimi öğretmenlerinin yüksek öz yeterliğe sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşına göre ÖİY öz yeterlilik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Homojenlik Testi yapılmış ve sonuç ($F_{TKB}=.991$, $F_{PGSB}=.937$, $F_{ÖÖYB}=1.147$, $F_{ÖİYBA}=1.345$, $F_{ÖİYBU}=1.191$, $F_{PB}=.843$, $p>.05$) bulunduğundan varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle ANOVA testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.11' de verilmiştir.

Tablo 4.11: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Düzeylerinin Branşlarına Göre Karşılaştırmasına Ait ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TKB	Gruplar arası	35,60	3	11,87	1,14	,34
	Gruplar içi	3049,14	292	10,44		
	Toplam	3084,74	295			
PGSB	Gruplar arası	45,92	3	15,31	,43	,73
	Gruplar içi	10508,14	294	35,74		
	Toplam	10554,05	297			
ÖÖYB	Gruplar arası	11,16	3	3,72	,17	,92
	Gruplar içi	6569,62	294	22,35		
	Toplam	6580,78	297			
ÖİYBA	Gruplar arası	23,27	3	7,76	,56	,64
	Gruplar içi	4089,56	294	13,91		
	Toplam	4112,83	297			
ÖİYBU	Gruplar arası	36,47	3	12,16	,71	,55
	Gruplar içi	5061,67	294	17,22		
	Toplam	5098,14	297			
PB	Gruplar arası	5,76	3	1,92	,40	,75
	Gruplar içi	1411,03	294	4,80		
	Toplam	1416,80	297	1416,80		

Tablo 4.11'e göre, öğretmenlerin ÖİY öz yeterlilik alt boyut puanları (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) ile branşları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farkin olmadigi gorulmektedir. Yani, ogretmenlerin OIY oz yeterli alt boyut puanlari ile branşlari arasında anlamlı iliskinin olmadigi soylenebilir. Başka bir deyişle ogretmenlerin branşlari, OIY oz yeterlik alt boyut puanlarını istatistiksel olarak etkilememektedir.

Araştırmaya katılan ogretmenlerin eğitim düzeylerine göre OIY oz yeterlilik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖIYBA, ÖIYBU ve PB) puanlari arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış ve sonuç ($F_{TKB} = .437$, $F_{PGSB} = 1.191$, $F_{ÖÖYB} = 1.855$, $F_{ÖIYBA} = .962$, $F_{ÖIYBU} = 1.554$, $F_{PB} = .894$, $p > .05$) bulunduğundan varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12: Öğretmenlerin OIY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre T- Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
TKB	Lisans	269	15,50	3,30	289	1,20	,23
	Lisansüstü	22	16,36	2,65			
PGSB	Lisans	269	27,97	6,02	289	1,48	,14
	Lisansüstü	22	29,92	5,48			
ÖÖYB	Lisans	269	23,32	4,14	289	1,62	,11
	Lisansüstü	22	24,77	2,92			
ÖIYBA	Lisans	269	19,28	3,73	289	,66	,51
	Lisansüstü	22	19,82	3,22			
ÖIYBU	Lisans	269	15,43	2,82	289	1,44	,15
	Lisansüstü	22	16,32	2,55			
PB	Lisans	269	34,67	5,63	289	1,47	,14
	Lisansüstü	22	36,50	5,55			

Araştırmaya katılan ogretmenlerin eğitim düzeyleri ile OIY oz yeterlik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖIYBA, ÖIYBU ve PB) puanlari arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani ogretmenlerin lisans veya lisansüstü düzeyde eğitim almalarının, onların OIY oz yeterlik alt boyut puanlarını anlamlı bir şekilde etkilemediği soylenebilir.

Araştırmaya katılan ogretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre OIY oz yeterlik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖIYBA, ÖIYBU ve PB) puanlari arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış ve sonuç

($F_{TKB}= 1.567$, $F_{PGSB}=1.403$, $F_{ÖÖYB} =.583$, $F_{ÖİYBA}=1.005$, $F_{ÖİYBU}=.518$, $F_{PB}=.1.362$, $p>.05$) bulunduğundan varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle bağımsız gruplar için *t-testi* kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre T- Testi Sonuçları

Alt Boyut	Görev Yaptıkları Okul Kademesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
TKB	İlkokul	94	15,97	2,79	252	1,20	,23
	Ortaokul	160	15,46	3,52			
PGSB	İlkokul	94	27,90	5,69	252	,79	,43
	Ortaokul	160	28,52	6,17			
ÖÖYB	İlkokul	94	23,60	3,66	252	,40	,69
	Ortaokul	160	23,39	4,31			
ÖİYBA	İlkokul	94	19,44	3,45	252	,06	,97
	Ortaokul	160	19,49	3,76			
ÖİYBU	İlkokul	94	15,48	2,85	252	,23	,82
	Ortaokul	160	15,39	3,00			
PB	İlkokul	94	34,74	5,74	252	,22	,83
	Ortaokul	160	34,90	5,92			

Tablo 4.13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi, ÖİY öz yeterlik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi, onların ÖİY öz yeterlik alt boyut puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp-almama durumlarına göre ÖİY öz yeterlilik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış olup ve sonuç ($F_{TKB}= 4.720$, $F_{PGSB}=1.417$, $F_{ÖÖYB} =.534$, $F_{ÖİYBA}=1.900$, $F_{ÖİYBU}=.454$, $F_{PB}=2.715$, $p>.05$) bulunduğundan varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle bağımsız gruplar için *t-testi* kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp-Almama Durumlarına Göre T- Testi Sonuçları

Alt Boyut	Hizmetiçi Eğitim Alma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
TKB	Evet	168	15,88	3,00	299	2,28	,023*	0,02
	Hayır	133	15,03	3,52				
PGSB	Evet	168	28,39	5,98	299	1,19	,24	
	Hayır	133	27,56	6,05				
ÖÖYB	Evet	168	23,54	4,17	299	,82	,42	
	Hayır	133	23,16	3,92				
ÖİYBA	Evet	168	19,54	3,56	299	1,38	,17	
	Hayır	133	18,94	3,95				
ÖİYBU	Evet	168	15,518	2,827	299	,54	,59	
	Hayır	133	15,339	2,940				
PB	Evet	168	35,12	5,74	299	1,42	,16	
	Hayır	133	34,17	5,84				

* $p < .05$

Tablo 4.14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin TKB öz yeterliğinin hizmet içi eğitim alıp-almama durumlarına göre aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir ($t(299) = 2.282$, $p < .05$, $\bar{X}_{\text{Alan}} = 15.887$ ve $\bar{X}_{\text{Almayan}} = 15.029$). Yani öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp-almama durumlarının, onların TKB öz yeterliğini anlamlı bir şekilde etkilediği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin TKB öz yeterliğinin, hizmet içi eğitim almayanlardan daha yüksek olduğu kabul edilebilir. Eta-kare değeri 0.06'dan düşük bir değer olarak görüldüğünden, etki değeri küçük olarak kabul edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp-almama durumları ile ÖİY öz yeterlik diğer alt ölçeklerinden (PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp-almama durumları, onların ÖİY öz yeterlik PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB alt ölçeklerinden aldıkları puanları anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre ÖİY Öz Yeterlilik ve alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15: Kıdem Düzeylerine Göre Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlik Öz Yeterlik Puanları

Alt Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	S
TKB	1yıl	48	15,77	2,34
	2yıl	25	15,36	3,25
	3yıl	30	15,33	3,38
	4yıl	20	14,50	3,22
	5yılveustu	177	15,61	3,43
	Total	300	15,51	3,24
PGSB	1yıl	48	29,07	4,56
	2yıl	25	29,01	5,19
	3yıl	30	28,72	6,03
	4yıl	20	25,13	5,55
	5yılveustu	177	27,78	6,44
	Total	300	28,01	6,02
ÖÖYB	1yıl	48	27,71	4,13
	2yıl	25	27,16	5,21
	3yıl	30	28,09	5,57
	4yıl	20	25,74	4,88
	5yılveustu	177	27,12	4,62
	Total	300	27,22	4,71
ÖİYBA	1yıl	48	19,81	3,19
	2yıl	25	19,64	3,33
	3yıl	30	19,47	3,77
	4yıl	20	17,89	3,90
	5yılveustu	177	19,19	3,91
	Total	300	19,27	3,75
ÖİYBU	1yıl	48	23,42	4,62
	2yıl	25	22,12	4,45
	3yıl	30	22,68	3,96
	4yıl	20	21,45	4,53
	5yılveustu	177	22,62	4,06
	Total	300	22,59	4,16
PB	1yıl	48	11,50	2,26
	2yıl	25	11,30	2,59
	3yıl	30	11,27	2,49
	4yıl	20	10,75	2,53
	5yılveustu	177	11,76	2,00
	Total	300	11,57	2,19

Tablo 4.15'e göre, kıdemlerine göre en yüksek öz yeterliğe sahip olan öğretmenlerin 1 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu öğretmenlerin alt boyutlarda ortalamaları sırası ile TKB ($\bar{X} = 16,04$), PGSB ($\bar{X}=30,00$), ÖÖYB ($\bar{X} = 30,33$), ÖİYBA ($\bar{X}=20,14$), ÖİYBU ($\bar{X}=24,67$) ve PB ($\bar{X}=12,30$) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik kıdemlerine göre ÖİY öz yeterlilik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Homojenlik Testi yapılmış ve sonuç ($F_{TKB}=.638$, $F_{PGSB}=1.888$, $F_{ÖÖYB}=.895$, $F_{ÖİYBA}=1,029$, $F_{ÖİYBU}=.761$, $F_{PB}=1.307$, $p>.05$) bulunduğu varyansların

homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle ANOVA testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TKB	Gruplararası	25,80	4	6,45	,64	,66
	Gruplar içi	3146,40	295	10,67		
	Toplam	3173,00	299			
PGSB	Gruplar arası	270,11	4	67,53	1,89	,11
	Gruplar içi	10552,40	295	35,77		
	Toplam	10822,51	299			
ÖÖYB	Gruplar arası	69,00	4	17,24	,90	,47
	Gruplar içi	4839,00	295	16,40		
	Toplam	4908,00	299			
ÖİYBA	Gruplar arası	57,78	4	14,44	1,03	,39
	Gruplar içi	4140,75	295	14,04		
	Toplam	4198,52	299			
ÖİYBU	Gruplar arası	13,80	4	6,45	,76	,55
	Gruplar içi	2463,95	295	10,67		
	Toplam	2477,76	299			
PB	Gruplar arası	129,33	4	32,33	1,31	,27
	Gruplar içi	9936,65	295	33,69		
	Toplam	10065,98	299			

Tablo 4.16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik kıdemleri ile ÖİY öz yeterlik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğretmenlerin kıdemlerinin, ÖİY bilgilerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Araştırmanın örnekleme giren öğretmenler, mezun oldukları üniversitelere göre üç grup altında toplanmıştır. Bu gruplar araştırmanın yapıldığı Mustafa Kemal Üniversitesi, gelişmiş şehir üniversiteleri (İstanbul, Ankara, İzmir, Konya, Adana) ve diğer üniversiteler şeklindedir. Bu şekilde belirlenen üç grup üniversiteden mezun olan öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik puan ortalamaları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversitelere Göre ÖİY Öz Yeterlikleri Puanları

Alt Boyut	Mezun Olunan Üniv.	N	\bar{X}	S
TKB	Gelişmiş şehir Üni	100	15,84	3,18
	MKÜ	45	16,40	3,56
	Diğer şehir Üni	156	15,08	3,13
	Total	301	15,53	3,24
PGSB	Gelişmiş şehir Üni	100	27,93	6,72
	MKÜ	45	29,07	5,92
	Diğer şehir Üni	156	27,78	5,56
	Total	301	28,03	6,01
ÖÖYB	Gelişmiş şehir Üni	100	27,25	5,21
	MKÜ	45	27,94	3,98
	Diğer şehir Üni	156	27,04	4,58
	Total	301	27,24	4,71
ÖİYBA	Gelişmiş şehir Üni	100	19,09	3,96
	MKÜ	45	20,25	3,78
	Diğer şehir Üni	156	19,11	3,59
	Total	301	19,27	3,74
ÖİYBU	Gelişmiş şehir Üni	100	23,12	4,03
	MKÜ	45	23,31	3,80
	Diğer şehir Üni	156	22,04	4,28
	Total	301	22,59	4,15
PB	Gelişmiş şehir Üni	100	11,76	2,20
	MKÜ	45	12,10	1,86
	Diğer şehir Üni	156	11,30	2,24
	Total	301	11,57	2,19

Tablo 4.17'ye bakıldığında mezun oldukları üniversitelere göre ÖİY öz yeterlikleri puanları en yüksek olan öğretmenlerin Mustafa Kemal Üniversitesinden mezun olanlar olduğu görülmektedir. Mustafa Kemal Üniversitesinden mezun olan öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarında aldıkları puanlar sırası ile şu şekildedir: TKB ($\bar{X} = 16,40$), PGSB ($\bar{X}=29,07$), ÖÖYB ($\bar{X}=27,94$), ÖİYBA ($\bar{X}=20,25$), ÖİYBU ($\bar{X}=23,30$) ve PB ($\bar{X}=12,09$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteye göre ÖİY öz yeterlilik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Homojenlik Testi yapılmış ve sonuç ($F_{TKB}= 3,668$, $F_{PGSB}=,816$, $F_{ÖÖYB}=,636$, $F_{ÖİYBA}=1,801$, $F_{ÖİYBU} =2,870$, $F_{PB}=2,905$, $p>.05$) bulunduğundan varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle ANOVA testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18: Öğretmenlerin ÖiY Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
TKB	Gruplararası	75,831	2	37,916	3,668	,027*	MKÜ- D.ŞehirÜ	0,02
	Gruplar içi	3080,397	298	10,337				
	Toplam	3156,229	300					
PGSB	Gruplararası	59,176	2	29,588	,816	,443		
	Gruplar içi	10799,143	298	36,239				
	Toplam	10858,319	300					
ÖÖYB	Gruplararası	28,313	2	14,156	,636	,530		
	Gruplar içi	6636,439	298	22,270				
	Toplam	6664,751	300					
ÖİYBA	Gruplararası	50,152	2	25,076	1,801	,167		
	Gruplar içi	6636,439	298	13,922				
	Toplam	6664,751	300					
ÖİYBU	Gruplararası	97,783	2	48,892	2,870	,058		
	Gruplar içi	5076,701	298	17,036				
	Toplam	5174,484	300					
PB	Gruplararası	27,406	2	13,703	2,905	,056		
	Gruplar içi	1405,721	298	4,717				
	Toplam	1433,127	300					

* $p < .05$

Tablo 4.18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin TKB öz yeterlikleri ile mezun oldukları üniversite arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bir düzeydedir ($F(2, 298) = 3,668, p < .05$). Yani öğretmenlerin mezun oldukları üniversitenin, onların TKB öz yeterlik düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilediği söylenebilir. Mezun olunan üniversiteler arasındaki fark/farkların hangi üniversiteler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, Mustafa Kemal Üniversitesinden mezun olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 16,400, S = 3,564$) TKB öz yeterliklerinin, diğer şehirlerdeki üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 15,058, S = 3,174$) TKB öz yeterliklerinden daha iyi yüksek olduğu görülmektedir. Eta-kare ($\eta^2 = 0,02$) değeri 0,06'dan daha düşük olarak elde edildiğinden etki değeri küçük kabul edilir.

Tablo 4.18'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere göre onların PGSB [$F(2, 298) = .816, p > .05$], ÖÖYB [$F(2, 298) = .636, p > .05$], ÖİYBA [$F(2, 298) = 1,870, p > .05$], ÖİYBU [$F(2, 298) = 2,151, p > .05$] ve PB [$F(2, 298) = 2,905, p > .05$] öz yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin mezun oldukları üniversitenin, onları PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB öz yeterlik düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemediği görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre ÖİY öz yeterlik puan ortalamaları Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19: Mezun Olduğu Fakülteye Göre Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlik Puan Ortalamaları

Alt Boyut	Mezun Olunan Fakülte	N	\bar{X}	S
TKB	Eğitim fak	222	15,69	3,21
	Meslek Eğitim fak	16	16,44	2,73
	Fen Edebiyat fak	34	14,35	3,55
	Diğer fak	22	15,68	3,11
	Toplam	294	15,58	3,24
PGSB	Eğitim fak	223	28,38	5,83
	Meslek Eğitim fak	17	27,60	6,99
	Fen Edebiyat fak	34	27,35	6,60
	Diğer fak	22	27,01	6,04
	Toplam	296	28,12	6,00
ÖÖYB	Eğitim fak	223	27,61	4,65
	Meslek Eğitim fak	17	26,86	4,59
	Fen Edebiyat fak	34	25,70	5,49
	Diğer fak	22	26,80	3,78
	Toplam	296	27,28	4,71
ÖİYBA	Eğitim fak	223	19,52	3,75
	Meslek Eğitim fak	17	19,77	3,33
	Fen Edebiyat fak	34	18,00	4,00
	Diğer fak	22	19,17	2,71
	Toplam	296	19,33	3,71
ÖİYBU	Eğitim fak	223	22,64	4,15
	Meslek Eğitim fak	17	23,57	3,20
	Fen Edebiyat fak	34	22,29	4,62
	Diğer fak	22	22,59	4,03
	Toplam	296	22,65	4,14
PB	Eğitim fak	223	11,68	2,10
	Meslek Eğitim fak	17	11,53	1,87
	Fen Edebiyat fak	34	11,41	2,35
	Diğer fak	22	11,55	2,06
	Toplam	296	11,63	2,11

Tabloya 4.19 incelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre ÖİY öz yeterlik puan ortalamaları, TKB ($\bar{X} = 16,44$), ÖİYBA ($\bar{X}=19,77$) ve ÖİYBU ($\bar{X}=23,57$) olup bu alt boyutlarında en yüksek öz yeterliğe sahip olan öğretmenlerin mesleki eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler olduğu görülmektedir. PGSB ($\bar{X}=28,12$), ÖÖYB ($\bar{X}=28,12$) ve PB ($\bar{X}=12,12$) alt boyutlarında ise en yüksek öz yeterliğe sahip olan öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre ÖİY öz yeterlilik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için varyans analizi

öncesi Homojenlik Testi yapılmış olup ($F_{TKB}= 2.285$, $F_{PGSB}= .471$, $F_{ÖÖYB} = 1.330$, $F_{ÖİYBA}=1.338$, $F_{ÖİYBU}= .381$, $F_{PB}= .350$, $p>.05$) bulunduğundan varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle ANOVA testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20: Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Fakültelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TKB	Gruplararası	66,02	3	22,01	2,12	,10
	Gruplar içi	3010,91	290	10,38		
	Toplam	3076,94	293			
PGSB	Gruplar arası	67,14	3	22,38	,62	,603
	Gruplar içi	10542,23	292	36,10		
	Toplam	10609,43	295			
ÖÖYB	Gruplar arası	117,44	3	39,15	1,78	,15
	Gruplar içi	6432,80	292	22,03		
	Toplam	6550,24	295			
ÖİYBA	Gruplar arası	72,25	3	24,08	1,76	,15
	Gruplar içi	3981,07	292	13,63		
	Toplam	4053,32	295			
ÖİYBU	Gruplar arası	18,74	3	6,25	,36	,78
	Gruplar içi	5038,53	292	17,26		
	Toplam	5057,27	295			
PB	Gruplar arası	2,51	3	,836	,19	,91
	Gruplar içi	1307,66	292	4,48		
	Toplam	1310,167	295			

Tablo 4.20 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültele göre ÖİY öz yeterlik alt ölçek (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin, onların ÖİY öz yeterlik düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansta ÖİY dersini alıp-almama durumlarına göre ÖİY öz yeterlilik alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Levene’s Varyansların Homojenlik Testi yapılmış ve sonuç ($F_{TKB}= 2.103$, $F_{PGSB}= 4.637$, $F_{ÖÖYB} = 6.091$, $F_{ÖİYBA}= 10.096$, $F_{ÖİYBU}= 4.012$, $F_{PB}= 5.964$, $p>.05$) bulunduğundan varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Varyansların homojen olması nedeniyle t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21: Öğretmenlerin Lisansta ÖİY Dersini Alıp Almama Durumlarına Göre Öz-Yeterlilik Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Lisansta ÖİY Alma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
TKB	Evet	259	15,61	3,17	299	1,40	,16	
	Hayır	42	14,86	3,77				
PGSB	Evet	259	28,33	5,72	299	2,15	,03*	0,02
	Hayır	42	26,18	7,42				
ÖÖYB	Evet	259	23,61	3,93	299	2,60	,01*	0,02
	Hayır	42	21,88	4,54				
ÖİYBA	Evet	259	19,54	3,61	299	3,18	,00*	0,03
	Hayır	42	17,60	4,12				
ÖİYBU	Evet	259	15,55	2,84	299	1,71	,09	
	Hayır	42	14,74	3,01				
PB	Evet	259	35,03	5,48	299	2,50	,01*	0,02
	Hayır	42	32,64	7,16				

* $p < .05$

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi, bütün alt gruplarda lisansta ÖİY dersini alan öğretmenlerin öz yeterliklerinin bu dersi almayanların öz yeterliklerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan t-testi sonucuna göre PGSB ($t=2,15$; $p<0,05$), ÖÖYB ($t=2,60$; $p<0,05$), ÖİYBA ($t=3,18$; $p<0,01$) ve PB ($t=2,51$; $p<0,05$) bulunmuş ve alt boyutlarına göre görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu elde edilmiştir. TKB ile ÖİYBU alt boyutları ise öğretmenlerin lisansta ÖİY dersini alıp-almama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Anlamlı farklılığın görüldüğü alt boyutlarda eta-kare değerlerinin tümü 0,06’da düşük bir değerde olduğundan, etki değeri küçük olarak kabul edilebilir.

4.1.3: Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin “Öğretim İlke ve Yöntemleri” Bilgi ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Düşüncelerine Ait Bulgular (Kodlar) ve Yorum

Öğretmenlerin ÖİY dersi hakkındaki teorik bilgileri ve bu teorik bilgileri uygulayabilme durumlarına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini almak amacıyla, okul müdürleriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Çalışma için 13 okul müdürünün görüşüne başvurulmuştur. Araştırma için belirlenen sorular, ilgili alanyazının taranması ve bir dönem boyunca (14 hafta) araştırmacının derse girip öğrencilerden aldığı dönütlerin değerlendirilmesi sonucu oluşturulmuştur. Okul müdürlerine (yöneticilerine) sorulan sorular, analiz için temaları oluşturmuş, her tema da kendi için de teorik (kuramsal) ve uygulama yapabilme olarak iki alt temaya ayrılmıştır.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre, ÖİY bilgisi hakkındaki bilgi düzeyleri Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22: Öğretmenlerin Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi (Bilgi Düzeyleri) ve Uygulayabilme Düzeyleri

Öğretmenlerin Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi (Bilgi Düzeyleri) ve Uygulayabilme Düzeyleri									
Teorik Bilgi					Uygulama				
Yeterli	f	Yetersiz	f	Uygulama Var	f	Uygulama Yok	f	Uygulama Yetersiz	f
M ₁ ,M ₂ ,	10	M ₄ , M ₁₀ ,	4		0	M ₁ ,M ₂ ,	6	M ₁₃	1
M ₃ ,M ₅ ,		M ₉ , M ₁₃				M ₃ ,M ₄ ,			
M ₆ ,M ₇ ,						M ₇ , M ₉			
M ₈ ,M ₉ ,									
M ₁₁ ,M ₁₃ ,									

M: Okul müdürleri

Tablo 4.22’ye göre, araştırmaya katılan okul müdürlerinin öğretmenlerin “öğretim ilke ve yöntemleri” bilgisi ve bu bilgiyi uygulayabilme düzeyleri hakkındaki genel görüşler incelendiğinde, müdürlerden 10’u öğretmenlerin teorik anlamda bilgi sahibi olduklarını belirtirken, ikisi ise öğretmenlerin yetersiz olduklarını ve sahip oldukları teorik bilgiyi birkaç yıldan sonra unuttuklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgiyi uygulayabilme düzeyleri hakkında, müdürlerden beşi öğretmenlerin hiç yeterli olmadıklarını, iki müdür öğretmenlerin uygulama konusunda yetersiz kaldıklarını ve bir müdür ise öğretmenlerin ilk yıllarda uygulama yaptıklarını daha sonraki yıllarda ise uygulama yapmayı unuttuklarını belirtmiştir. Bu sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin teorik anlamda yeterli oldukları fakat uygulama konusunda yetersiz kaldıkları müdürlerin açıklamalarından anlaşılmaktadır. Yani müdürlere göre öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde değişik yöntem ve teknik kullanmamaktadır. Bu konuda müdürlerin sorulara verdikleri yanıtlar aşağıda yer almaktadır:

M1: Öğretmenlerin ÖİY bilgi düzeyleri ile ilgili bir sorunun olduğu kesindir. Ama bu sorunun kaynağı (öğrenci, öğretmen, veli, okulun fiziki şartları vb.) bilinmiyor.

M2: Teorik anlamda bilgili olduklarına inanyorum. Ama uygulama için aynı şeyi söyleyemem.

M3: *ÖİY dersi ile ilgili üniversitede verilen eğitim yetersizdir. Çünkü yalnızca teorik eğitim olarak veriliyor.*

M4: *Bilgi seviyelerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmen kendini yenilemiyor. Derse hazırlıksız giriyor.*

M5: *Yeni mezunların bilgi düzeylerini yeterli görüyorum. Fakat eski öğretmenlerimizin bu konudaki bilgilerini yetersiz görüyorum.*

M6: *ÖİY hakkında bilgileri var, ama uygulama aşamasına geçemiyorlar. Yeni mezun öğrenciler hâlâ kendini üniversite öğrencisi olarak görüyor. Uygulamanın olması gerekiyor.*

M7: *Öğretmenlerin meslek hayatına hazırlanırken ÖİY ile ilgili yeterli miktarda bilgi sahibi olduğunu düşünüyorum. Çünkü lisansta bu bilgileri özellikle son yıllarda iyi alıyorlar.*

M8: *Öğretmenlerin ÖİY ile ilgili teorik bilgi düzeyleri yeterli derecede olup uygulama aşamasında sıkıntıları var. Üniversitelerde uygulama aşamasında daha da yoğunlaşmalıdır.*

M9: *Özellikle son beş yılda atanan öğretmenlerin ÖİY hakkında daha çok bilgili olduklarını düşünüyorum. Çünkü bunlar eğitim bilimleri derslerini daha iyi alarak (KPSS için) mezun olmuşlar.*

M10: *Bilimsel anlamda pek bilgilerinin olduğunu sanmıyorum. Ama yıllar geçtikçe deneyimle kendi metotlarını oluşturuyorlar.*

M11: *Öğretmen arkadaşlarımız “üniversite 5” dediğimiz bir yaşantının içerisinde olup kendini daha o moddan sıyrılammışlar.*

M12: *Öğretmenler kendilerini yenilemeyip, ÖİY konusunda yeterli değildirler.*

M13: *Öğretmenler genellikle ilk atandıkları yıl üniversitede öğrendikleri ÖİY bilgilerini uygulamaya çalışırlar. Daha sonra çalıştıkları okulun şartlarına göre zamanla uygulamaktan vazgeçer ve bu metot ve teknikleri unuturlar ya da bunlar sadece teoride kalır.*

Okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin lisans döneminde (hizmet öncesi) aldıkları ÖİY dersinin yeterlilik düzeyleri Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.23: Öğretmenlerin Lisans Döneminde Aldıkları ÖİY Dersi İlgili Eğitim Yeterlik Düzeyleri

Öğretmenlerin Lisans Döneminde Aldıkları ÖİY Dersi İlgili Eğitim Yeterlik Düzeyleri									
Yeterli	f	Yetersiz	f	Uygulama Var	f	Uygulama Yok	f	Uygulama Yetersiz	f
M ₂ , M ₇	2	M ₁ , M ₃ , M ₄ , M ₅ , M ₆ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₃	11	M ₂	1	M ₁ ve M ₁₀	2	M ₃ , M ₄ , M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₃	10

M: Okul müdürleri

Tablo 4.23'e göre, lisansta verilen ÖİY dersine ilişkin, müdürlerden ikisi dersin yeterli olduğunu belirtirken, 11 müdür ise yetersiz olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlerinden biri lisans döneminde uygulamanın olduğunu belirtirken, iki müdür de uygulamanın olmadığını belirtmiştir. Geriye kalan 10 müdür ise yapılan uygulamanın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlerinin bu görüşlerinden hareketle, üniversitede (lisansta) verilen ÖİY dersinin hem teorik hem de uygulama konusunda yetersiz olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin (ÖİY dersine ilişkin) yetersiz olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları ÖİY dersine ilişkin yanıtları aşağıda verilmiştir:

M1: *Yok. Formasyon derslerinde yeterli eğitim aldıklarını düşünmüyorum. Çünkü hoca yeterince ilgi göstermiyor. Öğrenci de sadece dersi geçmek için çalışıyor. Uygulama neredeyse hiç yapılmıyor.*

M2: *Yeterli eğitim aldıklarına inanıyorum.*

M3: *Yeterli eğitim aldıklarını düşünmüyorum. Eksiklikleri vardır. Çünkü lisansta uygun bir program uygulanmıyor.*

M4: *Yeterli eğitim aldıklarını düşünmüyorum. Çünkü eğitim hep teorik anlamda oluyor. Uygulama yetersiz oluyor.*

M5: *Verilen eğitim üniversiteden üniversiteye değişmektedir.*

M6: *Üniversiteden üniversiteye değişir. Teorik olarak eğitim aldıkları için yeterli ama uygulama aşamasında yetersiz.*

M7: *Öğretmenler uygulamalı olmasa da bilgi olarak ÖİY ile ilgili bilgileri vardır. Ama artık uygulanmayacak olan ilke ve yöntemlerin bilgi olarak verilmesi gereksizdir.*

M8: *Yeterli eğitim aldıklarını düşünmüyorum.*

M9: *Yetersiz. Çünkü lisansta öğrenciler dersi sadece geçmek için çalışıyorlar.*

M10: *Hayır. Yeterli eğitim aldıklarını düşünmüyorum. Çünkü öğretim elemanları derse gereken önemi vermiyorlar. Mesela bizim hocamız hep bize dersi anlattırır kendisi bir köşede otururdu.*

M11: *Uygulama düzeylerinin yetersiz olduklarını ve bu genç yaşta hedeflerinden koptuklarını düşünüyorum.*

M12: *Yeterince eğitim aldıklarını düşünmüyorum. Benim okuduğum dönemde siyaset yüzünden yeterli eğitim alamadık.*

M13: *Öğretmenlerin lisans döneminde ÖİY ile ilgili aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü verilen eğitim çoğunlukla teorik bilgi düzeyinde oluyor ve yeterince uygulama yapılmıyor. Üniversitede sınıf içinde yapılan uygulama yapay bir sınıf ortamında yapılıyor. Bu nedenle öğretmen göreve başladığında zorlanıyor.*

Okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin ÖİY dersine ait “temel kavramlar bilgisi” yeterlilik düzeyleri Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24: Öğretmenlerin Temel Kavramlar Bilgisi

Temel Kavramlar Bilgisi											
Teorik						Uygulama					
Yeterli	f	Yetersiz	f	Hiç	f	Yeterli	f	Yetersiz	f	Hiç Yok	f
Yok											
M ₁ , M ₂ ,	5	M ₃ , M ₄ ,	7	M ₁₀	1		0	M ₁ ,M ₂ , M ₃ ,M ₄ ,	13		0
M ₆		M ₅ , M ₉ ,						M ₅ , M ₆ ,			
M ₇ , M ₈ ,		M ₁₁ , M ₁₂ ,						M ₇ ,M ₈ ,			
		M ₁₃						M ₉ ,M ₁₀ ,			
								M ₁₁ ,M ₁₂ ,			
								M ₁₃			

M: Okul müdürleri

Tablo 4.24'e göre, müdürlerden beşi öğretmenlerin temel kavramlar bilgisinin teorik olarak yeterli olduğunu belirtirken, yedisi de öğretmenlerin temel kavramları bilgisine teorik olarak sahip olduklarını, ancak bu bilgilerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bir müdür ise öğretmenlerin temel kavramlar konusunda tamamen yetersiz olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlerinin tamamı öğretmenlerin “temel kavramlar bilgisini” yeterince uygulayamadıklarını belirtmiştir. Bu verilerden hareketle öğretmenlerin “temel kavramlar bilgisinin” hem teorik hem de uygulama konusunda yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu konu hakkında okul müdürlerinin yanıtları aşağıda verilmiştir.

M1: Öğretmenlerin temel kavramlara ilişkin bilgilerinin yeterli olduğu kanaatindeyim. Çünkü öğretmenlerin atanabilmesi için KPSS'yi kazanmaları gerekir. Bu nedenle bu kavramları öğreniyorlar. Ama uygulamada yeterli düzeyde değil.

M 2: Genel anlamda bilgilerinin olduğunu düşünüyorum. Çünkü lisans eğitiminde bu kavramları öğreniyorlar. Aynı zamanda KPSS sınavına hazırlanırken öğretmenler bu kavramları öğreniyorlar. Uygulama için aynı şeyi söylemem.

M3: Öğretmenlerin ÖİY'ye ait temel kavramları yeterince bilmediklerini düşünüyorum.

M4: Öğretmenlerin bu kavramları yeterince bildiklerini düşünmüyorum. Çünkü meslek yaşamlarında bunları pek fazla kullanmıyorlar. Bilse de unutuyorlar.

M5: *Bir öğretmenin ÖİY'ye ait kavramları mutlaka bilmesi gerekir. Ama genel anlamda bildiklerini düşünmüyorum.*

M6: *Temel kavramlara yönelik bilgileri var. Çünkü lisans eğitiminde bunları teorik anlamda alıyorlar. Ayrıca KPSS'ye hazırlanırken de bu kavramları öğreniyorlar. Ama uygulamada bunları kullanamıyorlar.*

M7: *Öğretmenlerin temel kavramlar hakkında teorik olarak bilgiye sahip olduklarını düşünüyorum. KPSS'ye hazırlanırken bu kavramları öğreniyorlar.*

M8: *Temel kavramlar bilgisi yeterli düzeyde var. Çünkü KPSS'yi kazanabilmeleri için bu kavramları bilmeleri gerekir. Fakat uygulama aşamasında problemleri var.*

M9: *Öğretmenlerin ÖİY'ye ait temel kavramlar konusunda çok bilgili olduklarını düşünmüyorum. Çünkü atandıktan sonra bu kavramları kullanmıyorlar. Ve kendilerini bu anlamda geliştirmiyorlar.*

M10: *Bilgileri yok. Çünkü öğretmen olduktan sonra bunları pek fazla kullanmıyorlar.*

M11: *Temel kavramlar bilgisinin sahaya yayılışı yetersiz. Çünkü bu anlamda kendilerini geliştirdiklerini düşünmüyorum.*

M12: *Temel kavramlar konusunda az da olsa bilgileri var. Fakat öğretmenin kendini yetiştirme ve yenileme konusunda sıkıntılı olduğunu düşünüyorum. Yani kendini geliştirmiyor.*

M13: *Genellikle öğretmenliğin ilk 5 yılında temel kavramlar az çok bilinir. Daha sonra kendini geliştirmeyen (Yüksek lisans yapanlar vb.) pek fazla hazırlanmaz ve bu kavramları kullanmadıkları için unuturlar.*

Okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin “eğitim programları bilgisi” yeterlilik düzeyleri Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25: Öğretmenlerin Eğitim Programları Bilgisi

Eğitim Programları Bilgisi											
Teorik						Uygulama					
Yeterli	f	Yetersiz	f	Hiç Yok	f	Yeterli	f	Yetersiz	f	Hiç Yok	f
M ₁ ,M ₂ ,	5	M ₄ ,M ₅ ,	6	M ₁₀ ,	2	M ₁ ,	1	M ₂ ,M ₃ , M ₄ ,	10	M ₁₀ ,	2
M ₃ ,M ₇ ,		M ₆ ,M ₉ ,		M ₁₃				M ₅ ,M ₆ ,M ₇ ,		M ₁₃	
M ₈ ,		M ₁₁ ,M ₁₂ ,						M ₈ ,M ₉ ,			
								M ₁₁ , M ₁₂ ,			

M: Okul müdürü

Tablo 4.25'e göre, okul müdürlerinden beşi öğretmenlerin teorik olarak "eğitim programları bilgisinin" yeterli düzeyde olduğunu belirtirken, 6'sı öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduklarını ve ikisi ise öğretmenlerin konuya ilişkin bilgisinin hiç olmadığını belirtmiştir. Bir okul müdürü, öğretmenlerin "eğitim programlarının bilgisini" uygulayabildiklerini ifade ederken, 10 müdür öğretmenlerin bu konuda yetersiz kaldığını ve iki müdür ise öğretmenlerin bu konuda hiç uygulama yapamadıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin bu düşüncelerinden hareketle, öğretmenlerin eğitim programları konusunda hem teorik hem de uygulama konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir. Bu durum da öğretmenlerin ellerindeki eğitim programlarını iyi anlayamadıklarına ve uygulamadıklarına yordanabilir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin "eğitim programları bilgisi" hakkındaki yanıtları aşağıda verilmiştir:

M1: *Genelleme yapmayacak olursak, öğretmenlerin eğitim programları hakkında teorik olarak bilgileri var. Çünkü KPSS'ye hazırlanırken bu bilgileri öğreniyorlar.*

M2: *Tam anlamıyla bildiklerini düşünüyorum. Çünkü lisans eğitiminde bu kavramları öğreniyorlar. Aynı zamanda KPSS sınavına hazırlanırken öğretmenler bu kavramları öğreniyorlar. Uygulama için aynı şeyi söylemem.*

M3: *Teorik olarak bilgileri var. Uygulamada sıkıntı çekiyorlar. Nedeni yöntem birliği olmaması, tecrübe eksikliği, yeterli araştırma yapmamaları ve lisans döneminde teorik sonrası bol uygulamanın yaptırılmaması.*

M4: Genel olarak program hakkında bilgileri var. Ama uygulamada yetersiz kalıyorlar. Nedeni ise lisansta uygulamaya yönelik yeterince eğitim almıyorlar.

M5: Bu alanda bilgili olan ve bilgisi yetersiz olan öğretmen arkadaşlarımız var. Ama bilgisinin yetersiz olduğunu düşündüğüm öğretmenlerin daha çoğunlukta olduğunu düşünüyorum.

M6: Bilgilerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmenliğe başladıktan sonra çok az öğretmen kendini geliştiriyor.

M7: Her öğretmen KPSS sürecinden geçtiği için eğitim programları, eğitim programları bilgisine sahiptir. Ama bunları hayata geçirmek önemlidir.

M8: Eğitim programları ile ilgili teorik anlamda bilgilerinin olduğunu düşünüyorum. Çünkü KPSS'ye hazırlanırken bunları öğreniyorlar. Ama uygulama konusunda sıkıntıları var.

M9: Öğretmenlerin eğitim programları hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü bilgilerini güncellemede yavaş davranıyorlar.

M10: Bilgileri yok. Çünkü öğretmen olduktan sonra kendilerini geliştirmiyorlar.

M11: Çağın gerekleri eğitim programlarının çeşitliliğini artırmış. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini bu yönde geliştirmediklerini düşünüyorum.

M12: Öğretmenlerin % 90'ı nerede ise tam anlamıyla programı okumuyor. Programın içinde ne yazıldığını bilmiyorlar. Yani kendilerini geliştirmiyor.

M13: Öğretmen kılavuz kitapları olduğundan öğretmenler eğitim programlarından habersizler. Kılavuz kitaplarında her şey hazır geldiğinden dolayı öğretmenler programları incelemeler.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi” yeterlilik düzeyleri Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi											
Teorik						Uygulama					
Yeterli	f	Yetersiz	f	Hiç Yok	f	Yeterli	f	Yetersiz	f	Hiç Yok	f
M ₁ , M ₃ ,	2	M ₂ , M ₅ ,	9	M ₄ ,	2	-		M ₁ , M ₃ ,	9	M ₂ , M ₄ ,	4
		M ₆ , M ₇ ,		M ₁₀				M ₅ , M ₆ ,		M ₁₀ , M ₁₃	
		M ₈ , M ₉ ,						M ₇ , M ₈ ,			
		M ₁₁ , M ₁₂						M ₉ , M ₁₁ ,			
		M ₁₃						M ₁₂ ,			

M: Okul Müdürü

Tablo 4.26'ya göre, okul müdürlerinden ikisi öğretmenlerin “öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisini” teorik olarak yeterli görürken, dokuz müdür de yetersiz görmüş, iki müdür ise bu alanda öğretmenlerin hiç bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Okul müdürlerinden dokuzu öğretmenleri öğretim-öğrenme yaklaşımlarını uygulayabilme konusunda yetersiz görürken, dört müdür ise öğretmenlerin bu konuda hiç yetkin olmadığını belirtmiştir. Bu verilerden hareketle okul müdürlerinin çoğunun, öğretmenlerin öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi düzeylerini hem teorik hem de pratik bakımdan yetersiz gördükleri söylenebilir. Bir başka deyişle müdürlerin büyük bir kısmı öğretmenleri öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi konusunda yetersiz görmektedir. Okul müdürlerinin yanıtları aşağıda verilmiştir:

M1: *Genelleme yapmayacak olursak, öğretmenlerin öğrenme-öğretme yaklaşımları hakkında teorik olarak bilgileri var. Çünkü KPSS'ye hazırlanırken bu bilgileri öğreniyorlar.*

M2: *Tam anlamıyla bildiklerine inanmıyorum. Bilseler de uyguladıklarını düşünmüyorum. Çünkü kendilerini geliştirmiyorlar.*

M3: *Teorik bilgisinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Uygulamaya geçmede sıkıntı yaşadıklarını düşünüyorum.*

M4: *Sık değişen eğitim programları ile birlikte eğitim felsefesi de değişmektedir. Bu değişimlerin uygulaması gereken yaklaşımları öğretmenlerin bilmediğini düşünüyorum. Çünkü öğretmenler atandıktan sonra kendilerini geliştirmiyor.*

M5: Öğretmenlerin üniversitede aldıkları bilgi dışında daha fazla bilgiye sahip olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bu anlamda kendilerini geliştirmiyorlar.

M6: Bilgileri varsa da yeterli değil. Bu yetersizlik özellikle uygulama alanında kendini göstermektedir. Öğretmen atandıktan sonra öğrenme-öğretme yaklaşımları alanında kendini geliştirmiyor.

M7: Öğrenme-öğretme yaklaşımları konusunda yeni mezun öğretmenlerin eski öğretmenlere nazaran teorik bakımdan daha fazla bilgi sahibi olduğunu düşünüyorum. Uygulama konusunda bu yaklaşımların uygulanmadığını söyleyebilirim. Yeni mezunların bilgilerinin fazlalığını genel anlamda KPSS'ye bağlıyorum.

M8: Öğretmenlerin öğrenme-öğretme yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olduklarını düşünmüyorum. Bu yaklaşımların uygulanmadığını, genel anlamda klasik öğrenme yöntemlerinin uygulandığını söyleyebilirim.

M9: Öğretmenlerin öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi konusunda yetersiz olduklarını düşünüyorum.

M10: Bilgilerinin olmadığını düşünüyorum. Önceki sebepler burada da geçerlidir.

M11: Öğretmen arkadaşların sosyal medya, sosyal ilişki vb. konularda aktif, yalnız kendi öğretmenlik becerileri açısından yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmenlik alanında kendilerini geliştirmeyip sahip oldukları bilgilerle yetindiklerini düşünüyorum.

M12: Bu konuda öğretmenlerin yetersiz olduklarını düşünüyorum. Çünkü kendilerini geliştirmiyorlar.

M13: KPSS'ye çalıştıklarından dolayı teorik bilgiye sahip olduklarını söyleyebilirim. Fakat kullanmadıkları için zamanla unutulur.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme süreç bilgisi” yeterlilik düzeyleri Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreç Bilgisi Düzeyleri

Öğrenme-Öğretme Süreç Bilgisi											
Teorik						Uygulama					
Yeterli (Yeterince Gayretli)	f	Yetersiz (Zorlanıyorlar)	f	Hiç Yok (Etkili Değiller)	f	Yeterli	f	Yetersiz	f	Hiç Yok	f
M ₄ , M ₇	2	M ₁ , M ₂ , M ₃ , M ₅ , M ₈ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₃	8	M ₃ , M ₆ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₃	5	0	M ₃ , M ₇	4	M ₁ , M ₂ , M ₅ , M ₆ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₂ , M ₁₃	8	

M: Okul Müdürleri

Tabloda 4.27'deki verilere bakıldığında okul müdürlerinden ikisi öğretmenlerin “öğrenme-öğretme süreci bilgisini” teorik olarak yeterli bir düzeyde görürken, altı müdür de öğretmenleri bu konuda yetersiz bir düzeyde görüyor. Müdürlerden beşi bu konuda öğretmenleri hiç etkili olarak görmüyor. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci bilgisini uygulayabilme konusunda, öğretmenleri yeterli olarak gören hiçbir müdür yok iken, öğretmenleri bu konuda dört müdür yetersiz görmüştür. Altı müdür ise öğretmenleri öğrenme-öğretme süreç bilgisini uygulayabilme düzeyi konusunda tamamen yetersiz olarak gördüğünü belirtmiştir. Bu verilere atfen, okul müdürlerinin neredeyse tamamı, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci bilgisi bakımında, hem uygulama hem de teorik olarak, yetersiz bir düzeyde görmektedir. Başka bir deyişle, okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu öğretmenleri öğrenme-öğretme süreç bilgisini konusunda hem uygulama hem de teorik olarak yetersiz olarak nitelendirmektedir. Bu verilere göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir. Müdürlerin bu konudaki görüşleri orijinal bir şekilde aşağıda verilmiştir:

M1: Öğretmenler sahip oldukları teorik bilgileri pratiğe dökemiyorlar. Eğer öğretmenler sahip oldukları öğrenme-öğretme yaklaşım bilgilerini pratiğe dökebilseler daha faydalı olacaklarına inanıyorum. Pratiğe dökememelerinin sebebi ise yeterince uygulama yapamamalarından kaynaklandığını düşünüyorum.

M2: Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini çok etkili yönetemiyor. Bunun birçok sebebi olabilir. Mesela bunun sebebi öğretmen mi? Öğrenci mi? Fiziki ortam mı? Bilemiyorum.

M3: Günümüzde öğretmenlerin en büyük sıkıntıyı sınıf yönetiminde ve konuya uygun yöntem seçmede çektiklerine inanıyorum. Yoruma dayalı kazanım elde etmeleri yönünden zorluk çekiyorlar.

M4: Öğretmenlerimiz öğretme-öğrenme sürecinde elinden geleni yapıyor.

M5: 2005 yılından sonra yapılandırmacılık eğitim anlayışına geçilmiştir. Fakat öğretmenlerimizin çoğu geleneksel eğitim anlayışına dayalı eğitim aldıkları için düz anlatım tekniğini kullanmaktadırlar. Bunu düzeltmek için hizmet içi eğitime daha fazla önem verilmesi gerekir.

M6: Öğretmenlerimizin öğrenme-öğretme sürecinde yetersiz kaldıklarını düşünüyorum. Sebebi fazla önemsemediklerinden kaynaklandığını düşünüyorum.

M7: Öğretme-öğrenme süreci hakkında yeterince bilgiye sahip olduklarını düşünüyorum. Ama bu bilgiyi uygulamada kullanamıyorlar. Çünkü yeterince uygulama eğitimi alamamışlar.

M8: Öğretmenlerimiz öğretme-öğrenme sürecinde sahip oldukları yeni öğretim teknik ve yöntemlerini yeteri kadar kullanmıyorlar. Daha çok klasik öğrenme üzerine öğretmekle yoğunlaşmaktalar.

M9: Öğretmenlerimizin öğretme-öğrenme sürecinde yeterince gayretli olduklarını düşünmüyorum. Öğretme-öğrenme sürecini daha da zenginleştirmeleri gerektiğini düşünüyorum.

M10: Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde yeterince bilgili olduklarını düşünmüyorum. Çünkü olaya karşı çok kayıtsız kalıyorlar.

M11: 4+4+4 eğitim sistemiyle aynı akran gruplarının eğitim görmesi açısından olumlu durumun ortaya çıktığını ve bunun eğitim durumlarına yansıtıldığını veya sonraki aşamada yansıtılacağını düşünüyorum. Öğretmenlerin de bu durumdan olumlu durumlar meydana getireceğini düşünüyorum.

M12: Genel olarak öğretmen, ders esnasında etkinlikler konusunda projeksiyon dışında başka materyal kullanmıyor.

M13: Bazı öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini tam anlamıyla planlayıp uygularlar. Bazı öğretmenler de sadece kendilerine sunulanla yetinip başka öğretmenleri taklit ederek süreci devam ettirirler.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin “planlama bilgisi” yeterlilik düzeyleri Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28: Öğretmenlerin Planlama Bilgisi Düzeyleri

Planlama Bilgisi											
Teorik						Uygulama					
Yeterli	f	Yetersiz	f	Hiç Yok	f	Yeterli	f	Yetersiz	f	Hiç Yok	f
	0	M ₁ , M ₃ , M ₄ , M ₅ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₃	10	M ₆ , M ₁₀	2		0	M ₁ , M ₂ , M ₃ , M ₄ , M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₃	13		0

M: Okul müdürü

Tablo 4.28’deki verilere göre, öğretmenlerin plan yapma bilgisi hem teorik hem uygulama bakımından müdürler tarafından yetersiz olarak görülmektedir. Müdürlerin tamamı (13) öğretmenlerin “planlama bilgisini” uygulamaya koyma düzeyleri bakımından yetersiz görmüştür. Yine müdürlerden 10’u öğretmenlerin planlama bilgisini teorik olarak yetersiz bir düzeyde görürken, iki müdür ise öğretmenlerin bu konuda hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Müdürlerin bu görüşlerine dayanarak, öğretmenlerin planlama bilgisinin hem teorik hem de uygulama bakımından yetersiz olduğu söylenebilir. Yani öğretmenler plan yapma konusunda yeterli bir bilgiye sahip değiller. Müdürlerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

M1: Hazır plan ve öğretmen kılavuz kitapları olduğundan öğretmen plan noktasında sıkıntı yaşamıyor.

M2: Öğretmeler plan noktasında sıkıntı yaşamıyor. Çünkü planlar hazır olarak ellerine geçiyor

M3: Teknolojideki gelişmeler öğretmenlere yeterince yardımcı olduğu için öğretmenler plan konusunda sıkıntı yaşamıyor.

M4: Planlar hazır olduğu için öğretmenler pasif kalıyor. Ama planı değiştiren öğretmenler de var.

M5: Öğretmen kılavuz kitaplarında planlar hazır olduğu için çoğu öğretmenimiz ilave olarak bir uğraş sarf etmemektedir.

M6: Plan yapma konusunda hiç bilgileri yoktur. Çünkü hep hazır planları kullanıyor.

M7: İlk yıllarda plan yapma ile ilgili problem yaşasalar da, deneyimleri arttıkça öğretmenlerin planlama ve planları uygulayabilme düzeyleri artar.

M8: Öğretmenler yaptıkları planları uygulamada sıkıntı yaşıyor. Sebebi MEB'in müfredatı bitirme politikasından kaynaklanıyor.

M9: Öğretmenler plan yapmada yetersiz kalıyor. Çünkü yaptıkları planda çevreyi pek fazla dikkate almıyorlar. Planlarında çevreyi dikkate almalarının faydalı olacağını düşünüyorum.

M10: Öğretmenlerin plan yapmayla ilgili hem bilgileri hem de ilgileri yoktur. Çünkü planlar hazır olarak ellerine geçiyor.

M11: Öğretmenimizin hayatını planlamada yetersiz olduğunu, bu durumun öğrenme planlamasına da yansıdığını düşünüyorum. Öğrenciye ne verme düşüncesinden ziyade çarşıda, pazarda, sosyal ortamlarda nasıl hareket ederim diye planlar kurduğunu düşünüyorum.

M12: Plan yapma düzeylerinin yetersiz olmasının sebebi, planların hazır olarak elde edilmesidir.

M13: Özellikle sınıf öğretmenlerinde plan yapma sadece 1 eğitim-öğretim yılını kapsamaktadır. Oysaki eğitim planlaması sadece 1 seneye kısıtlanamaz. Öğretmenler çalıştıkları bölgelerde çevre şartlarını planlarına yansıtmada zorluk çekiyor.

4.1.4 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin İlişkin Bulgular (Kodlar) ve Yorum

ÖİY dersini alan öğretmen adaylarının ÖİY dersi düzeyleri, öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için Mustafa Kemal Üniversitesinde ÖİY dersini veren dört öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle yapılmıştır. Dersi veren öğretim elemanlarının görüşleri için belirlenen ana tema, dersin kazanımlarına yönelik oluşturulan açık uçlu sorularla oluşturulmuştur. Bu ana temalar ise öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda olumlu ve olumsuz olarak alt temalara ayrılmıştır. Belirlenen her alt tema da kendi içinde kuramsal (teorik) bilgi ve uygulama düzeyi olarak iki alt temaya ayrılmıştır. Daha sonra bu alt temalara ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin kodlar tabloda verilmiştir. Her tablonun altında ise öğretim elemanlarının belirlenen kodlara ilişkin yanıtları tablonun altında verilmiştir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, ÖİY dersini alacak olan öğretmen adaylarının dersi almadan önce ÖİY dersi hakkındaki bilgi düzeyleri ve ilgili kodlar Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29: Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve İlgili Kodlar

2. Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri:			
2. A. Olumlu Görüş		2. B. Olumsuz Görüş	
Kuramsal Bilgi	Uygulama	Kuramsal Bilgi	Uygulama
Tam olumlu görüş: Yok Kısmen olumlu görüş: K.H ve R.H	Tam olumlu görüş: Yok Kısmen olumlu görüş: Yok	Tam olumsuz görüş: S.H ve B.H Kısmen olumsuz görüş: RH ve K.H	Tam olumsuz görüş: B.H., K. H., S. H ve R.H Kısmen olumsuz görüş: Yok
Öğretmen lisesi mezunu Eğitim Bilimlerine Giriş Dersi Eğitim Psikolojisi Dersi		Genel lise mezunu Mesleki lise mezunu Dersin amacının bilinmemesi Müfredat (Konu) yoğunluğu Eğitim fakültesi yönetmeliği (kurallar) Sözel Kavram Yoğunluğu	

K.H., S.H., R.H. ve B.H. :Öğretim elemanları

ÖİY dersini alacak olan öğretmen adaylarının “kuramsal bilgi” ve “uygulama yapabilme düzeyleri” hakkında tam olumlu görüş bildiren öğretim elemanı yoktur. Ama öğretim elemanlarından ikisi öğretmen adaylarının teorik anlamda kısmen bilgi sahibi olduğunu belirtmişler. Öğretim elemanlarından ikisi, öğrencilerin ders hakkında hiç bilgisinin olmadığını belirtirken ikisi ise öğrencilerin

ders hakkında kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanlarının hepsi de öğretmen adaylarının ders için bu aşamada uygulama yapabilmelerinin mümkün olmadığını belirtmişler. Bu verilerden hareketle, öğretmen adaylarının ÖİY dersini almadan önce ders hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı sonucuna varılabilir. Bu durum da öğretmen adaylarının güdülenmişlik düzeyini azaltabilir. Aynı şekilde bu durum onların derse ilişkin farkındalıklarına olumsuz etki eder. Konuyla ilişkin öğretim elemanlarının yanıtlarından bazıları aşağıda verilmiştir.

K.H: *Öğretmen lisesi çıkışlı öğrencilerde bir alt yapı var. Mesela Eğitim Bilimlerine Giriş, Genel Öğretim Yöntemleri gibi bir iki dersi alıyorlar orda. Ama orada aldıkları bilgi de çok çok yeterli değil. Alana yönelik bir bilgi beceri kazandırmıyor, ama onlarda bir alt yapı oluşturmuş. Onlarda bir farkındalık düzeyi var. Farkındalıkları yüksek. Yani bu dersin amaçlarına yönelik daha üstün yargular geliştirebiliyorlar. Diğerlerine göre biraz daha iyiler. Derse daha aşinalar.*

R.H: *Önceki dönemlerde aldıkları Eğitim Bilimlerine Giriş ve Eğitim Psikolojisi Dersleri verimli geçmiş. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini açıklamamız ve onların dersi anlaması daha kolay oluyor. Ders daha da anlaşılıyor. Tabi ki önceki derslerinin iyi geçmesi gerekir. Mesela öğretmenlik yeterliliklerinden bahsederken Eğitim Bilimlerine Giriş Dersinde bu yeterlilikler vurgulandığı için öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaşıyor. Eğitim Psikolojisi dersindeki öğrenme-öğretme kuramları, kişilik gelişim kuramları ile bireylerin fiziksel ve psikolojik gelişimleri bize hedef kitleyi tanıma adına bilgi veriyor. Biz de bu bilgiler ışığında uygun yöntem seçebiliriz ya da hedef kitleye uygun yöntem geliştirebiliriz.*

K.H: *Öğretmen lisesi mezunlarının bu derse ilişkin farkındalıkları, genel lise ve mesleki lise mezunlarının bu derse ilişkin farkındalıklarına oranla dahi iyidir diyebilirim.*

B.H: *Fakülte yöneticileri ders uygulamaları konusunda kuralcı davranıyorlar. Bir şeyler yapmak isteyenler de genelde kural ve yönetmeliklerle engelleniyor.*

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, lisans döneminde alınan ÖİY dersinin öğretmen adayları için yeterli olup-olmamasına ilişkin düzeyleri ve ilgili kodlar Tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30: Öğretmen Adaylarının Lisans Döneminde Yeterli Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitimi Alıp-Almama Düzeyleri ve İlgili Kodlar

3. Öğretmen Adaylarının Lisans Döneminde Yeterli Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitimi Alıp-Almama			
2.A. Olumlu Görüş		2.B. Olumsuz Görüş	
Kuramsal Bilgi	Uygulama	Kuramsal Bilgi	Uygulama
Tam olumlu görüş: Yok Kısmen olumlu görüş: K.H ve S.H	Tam olumlu görüş: Yok Kısmen olumlu görüş: Yok	Tam olumsuz görüş: R.H ve B.H Kısmen olumsuz görüş: S.H ve K.H	Tam olumsuz görüş: B.H., K. H., S. Hve R.H Kısmen olumsuz görüş: Yok
Kuramsal bilgi Özel öğretim yöntemleri dersi Okul deneyimi dersi Mikro öğretim yapmak		Dersin Kapsamı (İçerik) Fazla (Müfredat Yoğunluğu) Zaman (Ders Süresi) Yetersiz Değerlendirme Türü Kalabalık sınıf mevcudu Uygulamanın olmaması Hedef kitle Ön öğrenme eksikliği Dersin işlenme biçimi Ders kitaplarının içeriği Öğretim Elemanlarının çabası Kur tanımı yetersizliği Fakülte yöneticilerinin tavrı (tutumu) Öğrenci merkezli eğitim Disiplinler arası etkileşim eksikliği	

K.H., S.H., R.H. ve B.H. :Öğretim elemanları

Tablo 4.30'a göre, öğretim elemanlarından ikisi öğrencilerin lisans döneminde aldıkları ÖİY dersinin düzeyi için kısmen olumlu görüş belirtirken, ikisi de tam olumsuz görüş belirtmiştir. Bu kısmi yeterliliğin de teorik bilgi düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik düzeyleri hakkında ise olumlu görüş belirten öğretim elemanı yoktur. Yani görüşleri alınan öğretim elemanların hepsi, öğretmen adaylarının lisans döneminde aldıkları ÖİY dersi için uygulama yapacak düzeyde olmadıklarını belirtmiştir. Bu görüşlerden hareketle öğretmen adaylarının lisans döneminde aldıkları ÖİY dersi için yeterli kuramsal bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Ayrıca bu derste aldıkları bilgileri pratiğe dökme konusunda tamamen yetersiz kaldıkları da söylenebilir. Bu durum ileriye yönelik olarak büyük sıkıntılar oluşturabilecek mahiyettedir. Yani öğretmenlik sürecinde, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde büyük sıkıntılar çekecekleri söylenebilir. Ya da öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri için istenilen düzeyde verimli olamayacakları söylenebilir. Konuya ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

S.H: *Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinde öğrencilere öğretmemiz gereken kavramlar ve onlarda geliştirmemiz gereken beceri sayısı oldukça fazla. Buna bağlı olarak derste işlenen ya da işlenmesi gereken konular fazla oluyor. Biz de konuları yetiştirmede sıkıntı çekiyoruz. Bazen konuları hızlı geçiyoruz. Bu da doğal olarak öğrencilerin bilgi düzeylerine ve akademik başarılarına olumsuz yansıyor.*

K.H: *Dersin amacına yönelik içeriğine baktığımızda haftada üç saat ve bir dönemde alınmasını yeterli olarak görmüyorum. Şu açıdan görmüyorum: Dersin kapsamı çok geniş. Aynı bir program geliştirme dersi olmadığı için Program Geliştirme Dersi de bu dersin içinde veriliyor. Programla ilgili hiçbir bilgisi, alt yapısı olmayan bir öğrenciye program bilgisi, bir zemin oluşturacaksınız. Zaten ÖİY dersi programın 3. ögesi olan “süreç” boyutunu oluşturuyor. Siz tabi programdan başlamak durumundasınız. Hedefler nedir? İçerik nedir? Süreç nedir? Değerlendirme nedir? Öğrenme-öğretme süreci, modeller, stratejiler, bununla ilgili sınıf içi-sınıf dışı değişkenler bunlar ele alınıyor. Bu nedenle program geliştirmeden kopuk düşünülüyor bu ders. Evet, program geliştirmeyi çok geniş vermeyeceğiz, çok kuramsal da vermeyeceğiz. Ama onlara, program yapma, program hazırlama, program geliştirme, programın öğeleri arasındaki o ilişkiyi rahat verebilmemiz gerekiyor. Bu açıdan baktığımızda dersin kapsamı çok geniş.*

S.H: *Öğretim ilke ve yöntemleri dersi için haftada üç saatlik bir sürenin yeterli olmadığını düşünüyorum. Daha doğrusu ÖİY dersi iki dönem de verilmelidir. “Neden?” diye sorarsanız, böylece uygulamaya da zaman ayırabiliriz.*

S.H: *Öğrencilerin bilgi düzeyleri sınavı geçmeye yetiyor. Ama yalnızca sınavı geçinceye kadar. Bir de şu dikkatimi çekti. Sınavlarımızı çoktan seçmeli yaptığımız için öğrencinin öğrendiğini düşünülüyor. Öğrenciler dersi geçmek için çalışıyorlar. Öğrenciler sınav türümüze göre çalışıyorlar. Öğrenmek gibi bir kaygıları yok. Çok net bir şey söyleyeyim. Çoktan seçmeli ve yazılı yoklamayı birlikte yapacağımı söyledim. Son anda fikir değiştirerek açık uçlu sorular sordum. Ciddi derecede dersi kavramadıklarını gördüm. Eğer sınavı çoktan seçmeli yapsaydım akademik düzeyleri bu kadar düşük olmazdı. Yani yaptığımız sınav türleri de öğrencilerin bilgi düzeylerini etkiliyor diyebilirim. Çoktan seçmeli sınavların da bilgi düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum.*

K.H: *Dersi kalabalık sınıflarda ve sadece kuramsal bilgi olarak işlememiz öğrencilerin yeterince öğrenmesi için yetmiyor.*

R.H: *Dersin teorik olarak okutulması öğrencilerin yeterli bir eğitim almaları için yeterli değildir. Teorik olarak işlenen bir dersin uygulamaya dökülmesi problem olarak yansıyor. Çocuk (öğrenci) bazı alternatif yöntem ve teknikleri biliyor. Ama bunu nasıl adapte etmesi gerektiği, nasıl kullanması gerektiği alanında yeterli bilgiye sahip değil. Dolayısıyla teorik olarak alınan bu dersin uygulamasının yapılmaması sonucunda belli bir süre sonra unutulması kaçınılmazdır. Bu dersin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi gibi uygulamaya yönelik bir ayağının olması gerekiyor. En azından çocuklara bu öğrendikleri teorik bilgileri, ilköğretimde uygulayabilmeleri için zaman ve alan fırsatı verilmelidir. ÖİY dersi önemli bir derstir. Direk uygulamaya yönelik bir derstir. Dolayısıyla bir dönem değil iki dönem olarak okutulması gereken bir derstir. Yani ÖİY 1 ve ÖİY 2 olarak ikiye ayrılmalıdır. Eğer bir dönem olarak kalacaksa ders saati arttırılmalı.*

S.H: *ÖİY dersini alan öğrencilere, hem öğretmemiz gereken kavramların hem de onlarda geliştirmemiz gereken beceri sayısının oldukça fazla olduğundan bilgi düzeylerinin yeterince iyi olduğunu düşünmüyorum. Ciddi derecede eksikliklerinin olduğunu düşünüyorum. Nedeni de şu: Öğretmenlik meslek dersleri, hani Eğitim Bilimlerine Girişten başlıyor daha sonra Eğitim Psikolojisine Giriş derslerini iyi almadığında ciddi derecede problemliler olarak geliyor. Temel kavramları iyi bilmiyorlar. Biz iki haftamızı temel kavramları vermekle geçiriyoruz. Bununla ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını düşünüyorum. Bunun da temel nedeni özellikle önceden eğitim ile ilgili aldıkları derslerin temel kavramlarının çok iyi yerleşmemesine bağlıyorum.*

B.H: *Öğretim İlke ve Yöntemleri Ders kitaplarının içerikleri yeterli olmadığı için ve öğretim elemanları dersi/dersleri teorik işlediklerinden dolayı öğretmen adaylarının bilgileri malumattan ileriye geçemiyor. Burada sorun sadece öğretmen adayı ve öğretim elemanından kaynaklanmıyor, müfredat ve ders tanımı da yetersiz. Bir şey yapmak isteyenler de genelde kural ve yönetmeliklerle engelleniyor. Sonuç olarak ne öğretim elemanlarının ne de öğretmen adaylarının ÖİY ile ilgili bilgileri yeterli değil.*

B.H: *Sadece ÖİY için değil, eğitim fakültesinde öğretmen yetiştirme işinin başarısız olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik meslek bilgisi denilen dersler konusunda yapılanlar tamamen fiyasko. Çok az iyi örnekler hariç öğretim elemanları öğrenci merkezli eğitimi çıkarlarına göre kullandıklarından ve özellikle projeksiyonu yanlış kullandıklarından derslerin çoğu katlediliyor. Yeterli denetim de olmadığı için sonuç felaket. Net olarak ifade edebilir ki eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme işi çok kötü.*

S.H: *Lisans döneminde ÖİY dersini tek bir dönemde almaları yeterli değil. Ancak şu çok önemli, bizim Alan Eğitimcileri ile çok iyi çalışmamız gerekiyor. Şöyle ki onlar da bizim dersin devamı olan Özel Öğretim Yöntemleri dersini veriyorlar.*

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, ÖİY dersini alan öğretmen adaylarının “temel kavramlar bilgisi” düzeyleri ve ilgili kodlar Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmen Adaylarının “Temel Kavramlar Bilgisi” Düzeyleri ve İlgili Kodlar

2.1. Öğretmen Adaylarının Temel Kavramlar Bilgisi			
2.1.A. Olumlu Görüş		2.1.B. Olumsuz Görüş	
Kuramsal Bilgi	Uygulama	Kuramsal Bilgi	Uygulama
Tam olumlu görüş: B. H., R. H. Ve K.H Kısmen olumlu görüş: S.H	Tam olumlu görüş: Yok Kısmen olumlu görüş: Yok	Tam olumsuz görüş: Yok Kısmen olumsuz görüş: S.H	Tam olumsuz görüş: B.H., K. H., S. Hve R.H Kısmen olumsuz görüş: Yok
Dersin içeriğinin kavram odaklı KPSS sınavının olması Eğitim Bilimlerine Giriş Dersi Eğitim Psikoloji Dersi Öğretmen lisesi mezunu olmak		Değerlendirme türü Öğrenci ilgisi Ön öğrenme eksikliği	

K.H., S.H., R.H. ve B.H. :Öğretim elemanları

Tablo 4.31’e göre, öğretim elemanlarından 3’ü öğretmen adaylarının “temel kavramlar bilgisi” düzeylerini teorik olarak tam olumlu gördüklerini belirtirken, 1 öğretim elemanı ise öğretmen adaylarının temel kavramlar bilgisinin öz yeterlik düzeylerini teorik olarak kısmen olumlu gördüğünü belirtmiştir. Öğretim elemanlarından hiçbiri öğretmen adaylarının temel kavramlar bilgisini uygulayabilme düzeylerini olumlu görmediğini belirtmiştir. Görüşü alınan öğretim elemanlarının tamamı, öğretmen adaylarının sahip oldukları temel kavramlar bilgisini pratiğe hiç dökemediklerini belirtmiştir. Bu verilerden hareketle öğretmen

adaylarının ÖİY dersi temel kavramlarını teorik olarak iyi bir düzeyde bildikleri, ama uygulama konusunda hiç yeterli olmadıkları söylenebilir. Bu durumum ileriye yönelik hiç de olumlu olmadığı olduğu ifade edilebilir. Yani öğretmen adaylarının, öğretmenlik sürecinde uygulama için sıkıntı yaşayacakları söylenebilir. Konuya ilişkin öğretim elemanlarının bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

B.H: *Temel kavramlar konusu muhtemelen en başarılı oldukları konudur. Çünkü ders tamamen temel kavramlar üzerinden kurgulanmış ve o şekilde işleniyor. Dolayısıyla öğretmen adayları da bunları çok iyi öğreniyorlar. KPSS sınavında da tamamen kavramlar yoklandığı için öğretmen adayları bunu oldukça fazla ciddiye alıyorlar diyebiliriz.*

R.H: *Eğitim Psikolojisi ile Eğitim Bilimlerine Giriş Derslerinde temel kavramları alıyorlar. ÖİY dersinin kendine ait kavramlarını aldıklarında da çok zorluk yaşamıyorlar. Temel kavramlar hakkında problem yaşadıklarını düşünmüyorum ve yeteri kadar aldıklarını düşünüyorum.*

S.H: *Öğretmen liselerinden mezun olan öğrenciler işte biz yıllardır bunları görüyoruz. Zaten biz bunların kuramsal bilgisine sahibiz. Biz uygulamayla ilgili bir şeyler görmek istiyoruz, ifadesinde bulunuyorlar. Evet, o temel bilgilere sahipler, ama bu bilgileri maalesef bilgi ve kavrama düzeyinden bir adım yukarıya gidemiyor.*

S.H: *Temel kavramları dahi tam edindiklerini düşünmüyorum. Çünkü çok basit olarak öğretme ile öğrenme kavramlarını hala karıştıran öğrencilerin olduğunu düşünüyorum. Daha önceki derslerde almasına rağmen hala kavramları öğrenmemelerini öğrencilerin ilgisizliğine bağlıyorum.*

S.H: *Öğrenciler genelde çoktan seçmeli sınavlara alışmışlar. Biz de genelde onları çoktan seçmeli testlerle sınav yapıyoruz. Ama son sınav açık uçlu soru sorduğumda öğrencilerin öğrenme ve öğretmeyi hala karıştırdıklarını gördüm. Yani yaptığımız sınav türü de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkilidir.*

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, ÖİY dersini alan öğretmen adaylarının “Eğitim programları bilgisi” düzeyleri ve ilgili kodlar Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmen Adaylarının “Eğitim Programları Bilgisi” Düzeyleri ve İlgili Kodlar

3. 2. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programları Bilgisi			
2.2.A. Olumlu Görüş		2.2.B. Olumsuz Görüş	
Kuramsal Bilgi	Uygulama	Kuramsal Bilgi	Uygulama
Tam olumlu görüş: Yok Kısmen olumlu görüş: S.H , B.H. ve K. H	Tam olumlu görüş: Yok Kısmen olumlu görüş: Yok	Tam olumsuz görüş: RH Kısmen olumsuz görüş: B.H, S.H ve K.H	Tam olumsuz görüş: B.H., K. H., S. Hve R.H Kısmen olumsuz görüş: Yok
Temel Kavramlar Kpss sınavında çıkması Dershanelerde verilmesi Öğretmen kılavuz kitapları		Bilgiyi transfer etme Zaman (Ders Süresi) Yetersiz Sağlam Kaynak Yokluğu Uygulamanın olmaması Soyut bilgi olması Müfredat (Konu) yoğunluğu Öğretim elemanı inisiyatifi Kuramsal bir alan olması Spesifik alan olması	

K.H., S.H., R.H. ve B.H. :Öğretim elemanları

Tablo 4.32’e göre, öğretim elemanlarında üçü öğretmen adaylarının kuramsal olarak “eğitim programları bilgisine “kısmen sahip olduklarını belirtirken, bir öğretim elemanı ise bu konuda öğretmen adaylarının tamamen yetersiz olduğunu belirtmiştir. Görüşlerine başvuru olan öğretim elemanlarının tamamı da, öğretmen adaylarının “eğitim programları bilgisini” uygulayamadıklarına yönelik görüş belirtmiştir. Bu durumda öğretmen adaylarının kuramsal olarak eğitim programları konusunda kısmen bir bilgiye sahip olduğu söylenebilirken, uygulama konusunda ise tamamen yetersiz oldukları söylenebilir. Bu ifadelerden hareketle öğretmen adaylarının, öğretmenliğe başladıklarında hazırlanan eğitim programlarını kısmen anlayacakları, ancak uygulama konusunda tamamen yetersiz kalacakları söylenebilir. Konuyla ilişkin öğretim elemanlarının bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

B.H: *KPSS’de programdan soru çıktığı için öğretmen adayı dersten çok ders sonrası dershanelerde bu konuyla ilgili bilgi sahibi oluyor.*

S.H: *Elimden geldiğince öğretmen kılavuz kitaplarını burada incelemeye çalışıyorum. Öğretmen kılavuz kitaplarıyla çalışmamın nedeni, biraz daha günlük planların olması, başında yöntemlerin olması, en azından öğrenciler için onların program bilgilerine katkı sağlıyor diye düşünüyorum.*

B.H: *Öğretim programları ile ilgili bilgileri tamamen dershanelere dayalı. Oradaki eğitimlerde % 90’ı alan dışı öğretmenlerin konuyu ezberleyerek sundukları için*

hiçbir mantıksal açıklamaya dayanmayan, tamamen ezbere dayalı bir eğitim. Öğretmen adayı ezbere aldığı bu bilgileri uygulamaya koyamıyor. Başka bir alanla ilişkisini kuramıyor.

B.H: *Lisans döneminde Eğitim Programları konusuna değinip değinmeme konusu tamamen öğretim elemanın inisiyatifine bağlı. Öğretim elemanı isterse işler istemez ise işlemez. Çünkü dersin kur tanımında böyle bir şey yok.*

K.H: *Eğitim programları çok spesifik bir alan. Çok kuramsal ve soyut bir alan olduğunu söyleyebiliriz. Fakültelerde tam olarak öğrenilmiyor. İşin içine girmek lazım, diğer bir deyişle bizzat program geliştirme içine girmek gerekir. Ona da dalamıyoruz müfredat gereği. Ancak temel bazı kavramlar verebiliyoruz. Öğrenciler çok iyi bir bilgiye sahip olmadan mezun oluyorlar. Program gereği işin içine giremiyoruz. Bu nedenle sadece bazı kavramlar verebiliyoruz. Uygulama yapma veya program hazırlama şansına sahip değiliz. Kendi adıma söylüyorum. Bu dersin içinde ilköğretim programlarını vermek istiyorum ama süre yetmediği için veremiyorum.*

S.H: *Gerçekten sağlam kaynaklarımız yok. Şöyle ki “yöntem” dediğimize başka kaynaklar “teknik”, “teknik” dediğimize başka kaynak “yöntem” demektedir. Bunu bile hala netleştirememişken açıkçası program kısmının tamamen havada uçtuğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciye bütünsel bir bakış açısı kazandırıyoruz. Öğrenciye program kavramından bahsettiğiniz zaman soyut geliyor.*

S. H: *Öğrenciye bu derste en fazla programın dört temel ögesinin olduğunu kazandırabiliyoruz. Özellikle bu ders içeriği sırasında, onlarla en fazla amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci, hatta en fazla öğretme-öğrenme süreci üzerine odaklanacağımızı söylüyoruz. Ama maalesef program geliştirme ile ilgili olarak bir içerik düzenleme yaklaşımlarından bahsedemiyoruz. Program geliştirme modellerine, program türlerine çok basit bir şekilde değinebiliyorum. Onu da öğrenciler kısmen ayırt edebiliyorlar.*

S.H: *Ders 3 saat üst üste olunca öğrenci yeteri düzeyde verim alamıyor. Keşke ders haftada 4 saat olsaydı. Bu 4 saati 2+2 şeklinde bölseydik. 2 saati teorik, diğer 2 saati uygulama yapsaydık. Böylece daha verimli olacağını düşünüyorum.*

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, ÖİY dersini alan öğretmen adaylarının “öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi” düzeyleri ve ilgili kodlar Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4.33: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi” Düzeyleri ve İlgili Kodlar

3.3. Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi			
3. 3.A. Olumlu Görüş		2.3.B. Olumsuz Görüş	
Kuramsal Bilgi	Uygulama	Kuramsal Bilgi	Uygulama
Tam olumlu görüş: K.H	Tam olumlu görüş: Yok	Tam olumsuz görüş: Yok	Tam olumsuz görüş: B.H., K. H., S. Hve
Kısmen olumlu görüş: R.H, B.H, S.H	Kısmen olumlu görüş: Yok	Kısmen olumsuz görüş: K.H, S.H, RH ve B.H	Kısmen olumsuz görüş: Yok
Kuramsal Bilgi Eğitim (Öğrenme) psikolojisi dersi Disiplinler arası etkileşim Kavramsal düzey Kpss dersaneleri Kavrama düzeyi		Uygulamanın olmaması Dersin Kur Tanımı Zaman (Ders Süresi) Yetersiz Yaklaşımların çokluğu	

K.H., S.H., R.H. ve B.H. :Öğretim elemanları

Tablo 4.33’e göre, öğretim elemanlarının üçü öğretmen adaylarının “öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisini” kuramsal (teorik) olarak yeterli görürken, bir öğretim elemanı ise bu konuda öğretmen adaylarını tamamen yeterli bir düzeyde gördüğünü belirtmiştir. Öğretim elemanlarının tamamı, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme yaklaşımları konusunda sahip oldukları bilgileri uygulayabilme düzeyleri konusunda, tam olumsuz fikir beyan ettikleri görülmektedir. Bu görüşlere dayanarak öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme yaklaşım bilgisi kısmen yeterli iken, uygulama konusunda ise tamamen yetersiz kaldıkları söylenebilir. Yani öğretmen adayları öğrenme-öğretme yaklaşımları konusunda kısmen de olsa bir bilgiye sahipler. Ama bu bilgiyi pratiğe hiç dökemiyorlar. Bu durumun, ileriye yönelik olarak hiç umut verici olmadığı söylenebilir. Konuyla ilgili öğretim elemanlarının bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

B.H: *Öğretmen adayları dersi kavramsal düzeyde oldukça iyi öğreniyorlar. Bir kısmını eğitim fakültelerinde bir kısmını da dersanelerde öğreniyorlar. Ancak uygulama konusunda ne bildikleri tamamen meçhul.*

R.H: *Bu konu öğrenme psikoloji dersi ile biraz da ilişkilendirilebileceği için, en azından orda bireylerin öğrenme biçimleri nasıl gerçekleşir, nasıl olur hakkında biraz bilgileri oluyor. Dolayısıyla bu konu hakkındaki hazırbulunmuşlukları eğitim*

programları bilgisinden daha iyidir diyebiliriz. Dolayısıyla öğrenme modelleri, öğrenme-öğretme yaklaşımları hakkında vereceğiniz bilgileri almaları daha kolay oluyor. Öğrenci bize gelirken bu konu hakkında bilgisi yok. Ama öğrenci eğitim psikolojisi dersinde öğrenme boyutuna geçince, insan zihninde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini izah eden kavramlardan bahsediliyor. Dolayısıyla öğrenme konusunda bir hazırbulunuşluğa sahip oluyorlar. Önceki derslerden bir kulak aşinalıklarının olması onlara büyük fayda sağlıyor.

S.H: *Öğrenme-öğretme yaklaşımları o kadar fazla ki hepsinin üzerinde duramıyoruz. Daha çok çağdaş olanların üzerinde durmaya çalışıyoruz. Ancak yine aynı sıkıntı karşımıza çıkıyor. Hiçbirini tam olarak veremiyoruz. Bu yaklaşımları kuramsal olarak anlatıyoruz. Ama uygulamaya dönük olarak hiçbir şey yapmıyoruz. Öğrencinin işine yarayacağı şekilde yansıttığımızı düşünmüyorum. Öğrencilerin öğrendikleri kavrama düzeyini geçemiyor.*

B.H: *Eğitim fakültelerinde bu ders hep teorik olarak veriliyor. Bunun sebebi dersin kur tanımının tamamen teorik olmasından kaynaklanıyor. Dersin kur tanımında uygulamaya yönelik hiçbir ifade yok. Zaten uygulama olsa dahi bunun uygulamasına genelde yöneticiler izin vermemektedir.*

K. H: *Bu konudaki bilgileri çok iyi. Hatta uygulama okullarına gittiğimizde okuldaki öğretmenler öğretmen adaylarının çok iyi bir bilgiye sahip olduğunu söylüyorlar. Kuramsal alan çok iyi, fakat uygulama konusunda aynı fikirde değilim. Çünkü biz okulda uygulamaya yapamıyoruz. Bütün mesele bilgileri yaşama, uygulamaya koymaktır.*

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, ÖİY dersini alan öğretmen adaylarının “öğrenme-öğretme süreç bilgisi” düzeyleri ve ilgili kodlar Tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.34: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci Bilgisi” Düzeyleri ve İlgili Kodlar

3.4. Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreci Bilgisi			
2.4.A. Olumlu Görüş		2.4.B. Olumsuz Görüş	
Kuramsal Bilgi	Uygulama	Kuramsal Bilgi	Uygulama
Tam olumlu görüş:Yok Kısmen olumlu görüş:S.H, B.H., R.H, KH	Tam olumlu görüş: Yok Kısmen olumlu görüş: R.H, K.H	Tam olumsuz görüş: Yok Kısmen olumsuz görüş: S.H, B.H., R.H ve K.H	Tam olumsuz görüş: B.H., S. H Kısmen olumsuz görüş: R.H, K. H
KPSS'nin olması Eğitim yaşantısı ile ilişkilendirme Mikroöğretim Okul Deneyimi Dersi		Konu (müfredat) Yoğunluğu Zaman (Ders Süresi) Yetersizliği Uygulamanın olmaması Dersi ciddiye almama Dershanelerde verilmesi Sınav sistemi Öğretim elemanlarının ders anlatım yöntemi Uygulama öğretmenlerinin tavrı	

K.H., S.H., R.H. ve B.H. :Öğretim elemanları

Tablo 4.34'e göre öğretim elemanlarının tamamı, öğretmen adaylarının kuramsal olarak kısmen öğrenme-öğretme süreci bilgisine sahip olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları “öğrenme-öğretme süreci bilgisini” uygulayabilme düzeyleri konusunda, öğretim elemanlarından ikisi kısmen görüş belirtirken, diğer ikisi ise hiç uygulama yapamayacakları konusunda görüş belirtmiştir. Bu görüşlere bakarak öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci bilgisi alt boyutunda teorik olarak kısmen bir bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Ancak bu bilgiyi uygulayabilme düzeyleri konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir. Yani öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci bilgisi düzeylerinin hem teorik hem de uygulama konusunda yetersiz olduğu ifade edilebilir. Bunun ileriye yönelik olumsuz sonuçlarının olabileceği söylenebilir. Konuya ilişkin öğretim elemanlarının bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

S.H: *KPSS ile bazen öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaya çalışıyorum. Belki KPSS hevesiyle bizi dinleyeceklerini düşünüyorum.*

R.H: *Bu konuda alacakları bilgiler, stratejiler, ilkeler, yöntem ve teknikler dersin temelini oluşturur. Bu konuda vereceğiniz bilgileri öğrencinin eğitim yaşantısıyla ilişkilendirebiliyorsunuz. Daha önce dersleri nasıl işliyordunuz, derslerde ne yapıyordunuz gibi sorular sorarak onlardan aldığınız cevaplar doğrultusunda farklı farklı tekniklerin olduğunu söyleyebiliyorsunuz.*

K.H: *Öğrenme-öğretme süreci uygulama ile gelişen bir süreçtir. Bizim bu ders sürecinde yeterince zamanımız olmadı için ancak 5-10 dakikalık mikro öğretim*

yaparak ya da okul deneyimi dersiyle 1-2 saat uygulama yaptırarak/yaparak bu sıkıntıyı aşmaya çalışıyoruz. Bu ders için uygulamanın olmaması büyük bir sıkıntı oluşturuyor.

S.H: *Öğrenme-öğretme süreci o kadar kompleks ki içerisinde öğrenme stillerinden, öğrenme kuramlarına, öğrenme stratejilerinden, öğrenme stratejilerine o kadar fazla boyutu var ki hepsini yetiştiremiyoruz.*

R.H: *Öğrenciler mezun olduğunda bu konuyla ilgili yeterince bilgiye sahip olup-olmadıklarını sorarsanız, hayır. Uygulama olmadığı için öğrencinin bu yöntem ve teknikleri dinleyerek öğrenmesi çok da kolay değil. Verdiklerimiz teorikte kaldığı için, öğrencilerin bu konuda yeterli olmadığını söyleyebiliriz.*

S.H: *Öğrenciler alan derslerini bizim derslere (eğitim bilimleri dersleri) göre çok daha önemsediklerini düşünüyorum. Bu dersleri ileride dersanelerde çok rahat öğrenebilecekleri düşüncesi de çok yaygın öğrenciler arasında. Bu da bizi ciddi şekilde sekteye uğrattıyor. Dersanelerde öğreneceğim düşüncesi ciddi şekilde bu dersleri öğrenmelerini etkiliyor. Bu da biraz öğrenci boyutuyla ya da sınav sistemiyle ilişkilendirebilecek bir durum.*

K.H: *Okul deneyimi dersinde uygulama öğretmenlerinin öğrencilere karşı tavırlarını çoğu zaman beğenmiyorum. Öğrencilerimizi yetiştirme amacını gütmüyorlar. Çoğu uygulama öğretmeni bu işi yani okul deneyimini angarya olarak görüyorlar. Kendine zaman ayırmak için dersi öğrencilere yüklüyor.*

B.H: *Bu dersin bahsedilen süreci yönetme konusunda bir içeriği bulunmamaktadır. Öğretim elemanları tasarrufta bulunarak uygulasa bile yeterli olmamaktadır. ÖİY dersi konuşarak ya da sunum yöntemiyle öğrenilmez.*

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, ÖİY dersini alan öğretmen adaylarının “plan yapma ve eğitimi planlama bilgisi” düzeyleri ve ilgili kodlar Tablo 4.35’te verilmiştir.

Tablo 4.35: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmen Adaylarının “Plan Yapma Ve Eğitimi Planlama Bilgisi” Düzeyleri ve İlgili Kodlar

3.5. Öğretmen Adaylarının Plan Yapma ve Eğitimi Planlama Bilgisi			
2.5.A. Olumlu Görüş		2.5.B. Olumsuz Görüş	
Kuramsal Bilgi	Uygulama	Kuramsal Bilgi	Uygulama
Tam olumlu görüş: Kısmen olumlu görüş: S.H, B.H., R.H, KH	Tam olumlu görüş: Yok Kısmen olumlu görüş: K.H	Tam olumsuz görüş: Yok Kısmen olumsuz görüş: S.H, B.H., R.H ve K.H	Tam olumsuz görüş: B.H., S. H, RH Kısmen olumsuz görüş: K. H
Hazır (merkezi) plan Okul deneyimi dersi Plan yapma süreci Öğretmen kılavuz kitabı		Zaman (ders süresi) yetersizliği Hazır (merkezi) plan Öğrencinin özellikleri Öğretmen açığı Okul farkı	

K.H., S.H., R.H. ve B.H. :Öğretim elemanları

Tablo 4.35’ye göre, öğretmen adaylarının teorik anlamda “plan yapma ve eğitimi planlama bilgisine” yönelik olarak öğretim elemanlarının tamamı kısmen olumlu görüş belirtmiştir. Uygulama düzeyleri konusunda ise öğretim elemanlarının üçü tamamen olumsuz görüş belirtirken, bir öğretim elemanı ise kısmen uygulama yapabilecekleri konusunda görüş belirtmiştir. Bu verilerden hareketle, öğretim elemanları öğretmen adaylarını plan yapma ve eğitimi planlama konusunda hem teorik hem de uygulamada yetersiz olarak görüyorlar. Bu durumun ileriye yönelik olarak umut verici olduğu söylenemez. Konuya ilişkin öğretim elemanlarının bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

K.H: *Öğrencilere plan yapın diyorsunuz, öğrenciler de ama öğretmenler plan yapmıyorlar diyor. Planlar hazır olarak merkezden merkezi plan olarak geliyor. Yani plan kalkmış diyorlar. Ben de bu ikilemin handikabını yaşıyorum. Bende öğrenmek zorunda olduklarını söylüyorum. Sınıfta keşke ünitelendirilmiş yıllık plan ve örneklem oluşturacağımız alanlar oluşturabilsek. Var olan bazı planları incelemek yeterli olmuyor. Uygulama yaparak hiçbir plan yapmıyoruz. Hepsini hazır olarak internetten indiriyorlar.*

S.H: *Teorik anlamda plan yapma bilgisini veriyorum. Planın hangi bölümlerden oluşması gerektiğini veriyorum. Ama bunu daha çok şu anlamda veriyorum: İnternette hazır olarak edindikleri ya da merkezi olarak gönderilen planları kullandıkları zaman eleştirebilmeleri için. Çünkü öğrencilerin sıfırdan bir plan yapmalarına zamanımız kalmıyor. Yani zamanımız yetmiyor. Bu nedenle öğrencilerin plan yapma becerilerinin geliştiğini düşünmüyorum.*

K.H: *Ben hiç olmazsa ders programı üzerine ağırlık veriyorum. Onun üzerinde çalışıyorum. Yani 3 saatlik bir derste bir ünitenin yıllık planını nasıl yaptıracaksınız. Zamanımız yetmiyor. Bu nedenle bu dersin iki dönem olarak verilmesi gerekir.*

K.H: *Teorik olarak plan nedir, nasıl yapılır, bir ders planı nasıl oluşur, hangi öğelerden oluşur, kazanımlar nasıl belirlenir, öğretme-öğrenme sürecinde hangi yöntem, teknik ve stratejiler kullanılır. Bunların hepsini veriyoruz. Ama orda kalıyor. Bunları verdikten sonra uygulamak gerekir. Ama uygulamalarımız 2 yıl sonra yani 4. sınıfta okul deneyimi dersinde oluyor. Aradan geçen süreden dolayı çoğu unutuluyor.*

R.H: *Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin plan yapma sürecinde adapte edilmesinin çok zor olduğunu düşünmüyorum. Öğrenciler bu konuda çok zorlanmıyorlar. Yani plan yapabilirler. Bildiklerini kağıt üzerine plan olarak dökebilirler. Ama yaptıkları bu planları uygulamaya koyabilirler mi diye sorarsanız. Hayır. Çünkü uygulama farklı, plan yapmak farklı.*

R.H: *Bir öğretmen, öğretmen kılavuz kitabını açtığında derse giriş sürecinin nasıl planlanacağını, derse nasıl başlayacağını, derste hangi konuyu nasıl işleyeceğini, hangi başlıklara yer vereceğini, hangi etkinlikleri yapacağını, hangi araç-gereçleri kullanacağını hazır olarak görüyor. Bunların hazır olarak verilmesi plan yapmaması anlamına gelmiyor. Çünkü şimdi merkezi yapıyla hazırlanan planların en büyük dezavantajı da ülkenin geneline ülkenin geneline yaygınlaştırdığımızda aynı derecede aynı etkililikte uygulanamaz. Merkezi planların ülke genelinde uygulanamamasının sebeplerini şu şekilde sırlayabilirim: 1. Öğrenci özellikleri, 2. Öğretmen açığı, 3. Öğrencilerin bireysel ilgisi 4. Velilerin ilgisi 5. Okul farkı.*

4.2 TARTIŞMA

Bu başlık altında bulgular, alandaki benzer çalışma ve alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırma Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden etkilenen ya da dersi etkileyen dört ayrı paydaş grubu ile yürütüldüğü için her paydaş grubunun bulguları kendi içinde tartışılmıştır.

4.2.1 Öğretmen Adaylarına Ait Bulguların Tartışılması

Bu başlık altında öğretmen adaylarına uygulanan ÖİY öz yeterlik ölçeğinden elde edilen bulgulara ilişkin tartışma yapılmıştır.

4.2.1.1 Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlik Düzeyleri (Puanları)

Araştırma verilerinin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik puanlarının ortalamasının üstünde bir değere sahip olduğu görülmektedir. Yani öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik düzeyleri pozitif yönde bir eğilim göstermiştir. Bu durum ileriye yönelik öğretmen adaylarının, öğrenme-öğretme sürecinde ÖİY dersinden faydalanabilecekleri konusunda olumlu yönde yorumlanabilir. Demir (2012) yaptığı araştırma ile öğretmen adaylarının ÖİY dersinden memnun oldukları sonucuna varmıştır. Bu sonucu öğretmen adaylarının, ders için belirlenen hedefleri gerçekleştirmelerine bağlamıştır. Özer ve Gelen (2008) yaptıkları araştırma ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlilik konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Çaycı (2011), yaptığı çalışma ile sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki yeterlikleri konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna varmıştır. Arslan ve Özpınar (2008) yaptıkları çalışma sonucunda öğretmen adaylarının MEB'in istediği nitelik becerilerine sahip olarak eğitim fakültelerinden mezun oldukları sonucuna varmışlardır. Taşgın ve Sönmez (2013) yaptıkları araştırma sonunda, sınıf öğretmeni adaylarının “öğretme öğrenme süreci” ve “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” yeterlik alanlarına ilişkin görüşlerinin genel ortalamalarının yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

4.2.1.2 Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının ÖİY Öz Yeterliliğin bütün alt boyutları (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık göstermemektedir. Yani kadın ve erkek öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir.

Alanyazına bakıldığında öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlikleri ile doğrudan ilintili araştırmaya rastlanılmamıştır. Ama benzer araştırmalarda bu sonuçlarla paralel ve farklı olan sonuçlar bulunmaktadır. Altunay (2010), Cülha (2014), Gülünay Sivri (2012), Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011), Özay Köse (2010) ve Şahin ve Zengin Bağcı'nın (2010) çalışmaları sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre istatistiksel anlamda değişmediğini gösteren araştırmalardır. Aynı şekilde Akbaş ve Çelikkaleli (2006), Akkoyunlu ve Orhan (2003), Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), Azar (2010), Baykara (2011), Dilci ve Yıldız (2012), Dilmaç (2009), Ekici (2008), Gencer ve Çakıroğlu (2007), Kaner (2010), Yaman, Cansüngü ve Altunçekiç (2004) ve Yenice (2012) yaptıkları araştırmalarda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre değişmediğini belirtmişlerdir. Yine aynı şekilde Koh ve Chai' nin (2011) yaptıkları "Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Algıları: Demografik Faktörlerin Etkisiyle TPAB Yapıları" başlıklı çalışma da TPAB'ın bütün alt boyutları (alan bilgisi, pedagoji bilgisi, teknoloji bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi) ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir.

Ancak Yalçınkaya ve Tonbul (2002), İlgar (2007), Ayar ve Arslan (2008), Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) yaptıkları çalışmalar sonucunda sınıf yönetimi becerilerinin kadınlar lehine bir farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Kiremit (2006), Britner ve Pajares, (2006), Özdemir (2008) yaptıkları araştırmalarda, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve bu farkın kadınlar lehine olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişmemesi, hem kadın hem de erkeklerin aynı koşullarda (karma sınıflar, aynı öğretmenler, sınıf ortamı, araç-gereç vb.) eğitim ve öğretim gördüklerinin bir sonucu olabilir. North ve Noyes'e (2002) göre, okullardaki teknolojik donanımın çok yaygın olması ve bu teknolojiden faydalanabilme, kadın ve erkekler için eşit fırsatlar sunmuştur. Bu fırsatların kadın ve erkeklerin sahip oldukları farklılıkları eşitlediğini belirtmişlerdir. Ayrıca ülkemizde öğretmenlik mesleğinin seçiminde kadın ve erkek arasında herhangi bir kısıtlamanın olmamasının da bu durumda etkili olduğu söylenebilir.

4.2.1.3 Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Oldukları Liseye Göre Karşılaştırmasına İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik ölçeğinin bütün alt boyutlarındaki puanları, onların mezun oldukları liselere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ortalamaları arasında çok cüzi bir fark bulunsa da (Tablo: 4.4) bütün okul türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterliklerinin değişmediği söylenebilir.

Alan yazına bakıldığında öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlikleri ile ilgili doğrudan çalışmalara rastlanılmamıştır. Ama alan yazında öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan lehte ve aleyhte sonuçlara sahip olanları mevcuttur. Öğretmen adaylarının mezun oldukları liseye göre öğretmenlik öz yeterliklerinin değişmediğini Başer ve diğerleri (2005), Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), Yılmaz ve diğerleri (2006), Alabay (2006), Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Tanel, Şengören ve Tanel (2007), Ekici (2008), Özdemir (2008) yaptıkları çalışmalar ile belirlemişlerdir. Ama Akkoyunlu ve Orhan (2003) ve Kiremit (2006) yaptıkları çalışmalarda bu yeterliklerin Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Karahan (2003), Bodur (2006), Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım'ın (2007) yaptıkları araştırmalar, öğretmen adaylarının öğretmenliğe karşı tutumlarının mezun oldukları liseye göre bir farklılık göstermediği belirtirken, Çubukçu (1997), Çetin (2003) ise bu tutumun Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olanların lehine olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının, ortaöğretim döneminde aldıkları dersleri göz önüne aldığımızda, ÖİY öz yeterlik düzeylerinin daha olumlu olması beklenir. Ama öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik puanları arasında, mezun oldukları lise türüne göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Öğretmen adaylarının genelinin ÖİY öz yeterlik düzeylerinin olumlu olduğu düşünülürse, diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının lisans dönemi boyunca gördükleri öğretim ile bu alanda olumlu yönde geliştikleri yorumu yapılabilir.

4.2.1.4 Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Kurs Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırmasına İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik ölçeğinin bütün alt boyutları (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) ile ÖİY kursu

alıp-almama durumlarına göre aldıkları puanlar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Yani öğretmen adaylarının ÖİY kursu alıp-almama durumlarının, onların ÖİY öz yeterliklerini anlamlı bir şekilde etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle ÖİY kursu alan öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik düzeylerinin, ÖİY kursunu almayanlarınkinden daha iyi olduğu ifade edilebilir.

Kuran'ın (2012) yaptığı araştırmada kurs alan (dershaneye giden) öğretmen adaylarının daha düzenli bir şekilde ders çalıştıkları ve dersanelerde temel bilgilerin sistemli bir şekilde tekrar edildiği belirtilmiştir. Alemdağ ve Öncü de (2015) kurs veya dershaneye giden öğretmen adaylarının daha çok, dinleme ve not alma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar teorik anlamda çalışmanın sonucuyla bir paralellik göstermektedir. Çünkü teorik konuların dinleme, not alma ve tekrar etme etkinlikleri ile daha iyi öğrenileceği bilinen bir gerçekliktir. Yapılan bazı araştırmalarla, öğretmen adaylarının KPSS'de başarılı olabilmek için fakültede aldıkları eğitimin yetersiz olduğu kanısında oldukları saptanmıştır. Öğretmen adayları eksikliklerini kurs (dershane) ile tamamladıklarını belirtmişlerdir (Eraslan, 2004; Sezgin ve Duran, 2011; Karataş ve Güleş, 2013; Atav ve Sönmez 2014). Aynı zamanda Özdemir'in (2008) yaptığı çalışma KPSS kursuna giden ve gitmeyen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç ile KPSS kurslarının öğretmenliğe yönelik değil de sınav kazandırmaya yönelik öğretim yaptıkları söylenebilir. Bu sonuçlar bize, öğretmen adaylarının kurslara (dersanelere) iyi bir öğretmen olabilmek için değil de KPSS'yi kazanabilmek için gittiklerini göstermektedir. Kurslarda kazanmış oldukları teorik bilgileri tekrar ettiklerinden dolayı onların başarılı olma algısı yüksek olmuştur.

4.2.1.5 Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Karşılaştırmasına İlişkin Tartışma

Alanyazına bakıldığında öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlikleri ile öğrenim gördükleri programa/bölüme göre değişimini doğrudan araştıran hiçbir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırma ile dolaylı olarak ilişkili çalışmalarla tartışma yapılmıştır. Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) yaptığı araştırma, öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri bölüme göre değiştiğini ortaya koymuş ve bu değişimin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Çünkü öğretmen adaylarının ÖİY Öz Yeterlilik ölçeğinin

bütün alt boyutları (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine bir sonuç göstermektedir (Bakınız Tablo: 4.7). Aynı şekilde Dilci ve Yıldız'ın (2012) yaptığı çalışmada da sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algıları Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek çıkmıştır. Ama Şahin'in (2007) yaptığı "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersiyle İlgili Erişi Düzeyleri, Tutumları ve Görüşlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" adlı çalışmasında BÖTE, İngilizce ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerinde (Program, A.B.D.) öğrenim gören öğretmen adaylarının Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersine ilişkin erişim düzeylerinin, Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla çelişmektedir. Ayrıca Fen Bilgisi Ana Bilim Dalında ve BÖTE Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik düzeyleri Türkçe, Resim-İş ve İngilizce Öğretmenlikleri Bölümlerinde (Program, A.B.D.) öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Bakınız Tablo: 4.7). Şahin'in (2007) yaptığı çalışmada Fen Bilgisi ve BÖTE Bölümlerinde (Program, A.B.D.) öğrenim gören öğretmen adaylarının Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersine ilişkin erişim düzeylerinin Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Alan yazındaki Çapri ve Çelikkaleli (2008) ve Dilci ve Yıldız'ın (2012) çalışmalarına göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler, onların yeterlilik algıları üzerinde etki oluşturabilir.

4.2. 2 Öğretmenlere Ait Bulguların Tartışılması

Bu başlık altında öğretmenler uygulanan ÖİY öz yeterlik ölçeğinden elde edilen bulgulara ilişkin tartışma yapılmıştır.

4.2.2.1 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlik Düzeyleri

Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak ortancanın üstünde olduğu görülmektedir (Bkzz. Tablo 4.8). Bu değer çok yüksek olmasa da (istenilen düzeyde olmasa da) öğretmenlerin, ÖİY öz yeterlik düzeylerinin pozitif yönde olduğu söylenebilir. Bu da umut verici olarak kabul edilebilir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ÖİY dersinde

öğrendiklerinden faydalanması beklenir. TALIS 2008 raporuna göre Türkiye’de öğretmenlerin öz yetkinlik durumları ortalama düzeyindedir (OECD, 2013; Aydın ve diğerleri, 2014). Elyıldırım öğretmenlerin ÖİY kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir. Özer ve Gelen’in (2008) yaptıkları çalışma öğretmenlerin, öğretmenlik mesleki yeterlikleri konusunda az da olsa kendilerini yeterli gördükleri sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu sonucu mesleğin zorluklarına ve kendilerini geliştirmemelerine yordamaktadır. Kararmaz ve Aslan (2014) İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan bilgileri konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüklerini belirlemiştir. Büyüköztürk (1999) yaptığı araştırma ile ilkokulda görev yapan öğretmenlerin araştırma yapma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucunu elde etmiştir. Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu’nun (2008) stajyer öğretmenler ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlik yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Demirtaş da (2012), stajyer öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir. Gökyer ve Özer (2014) çalışmaları sonunda stajyer öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri konusunda kendilerini çok yeterli gördüklerini saptamıştır. Taşgın ve Sönmez’in (2013) yaptıkları araştırma sonunda, sınıf öğretmenlerinin “öğretme öğrenme süreci” ve “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” yeterlik alanlarına ilişkin görüşlerinin genel ortalamalarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Tokdemir ve Hayta (2014) yaptıkları çalışma sonunda tarih öğretmenlerinin tartışma yöntemi ve tartışma teknikleri konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Ertürk ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim ortamını düzenleme konusunda üniversiteden yeterli bir donanım ile mezun olduklarını belirtmiştir. Bu da öğretmenlerin eğitim ortamlarını düzenlemede kendilerini yeterli gördükleri anlamına gelir. Eğitim ortamının düzenlenmesi yeterliği de öğretmenlerin ÖİY dersinde gördükleri değişik strateji, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilebilir. Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan’ın (2014) yaptıkları “Öğretmen Profili” adlı çalışma, öğretmenlerin yaklaşık %75’inin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada ve kendilerine özgü taktikler geliştirmede iyi olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri, yapılan birçok araştırma sonucu ile elde edilmiştir (Akpınar, 2004; Karaca, 2004; Numanoğlu ve Bayır, 2009; Eraslan-Keskinkılıç, 2010; Kararmaz ve

Aslan, 2014). Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Alanyazına bakıldığında çalışmanın sonucu ile çelişen sonuçlar da mevcuttur. Okçabal (2004) öğretmen ve öğretmen adayları ile yaptığı çalışması ile öğretim elemanlarının, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aslantaş da (2011) yaptığı çalışma sonucunda öğretim elemanları ile ilgili benzer sonuçlara varmıştır. Aynı şekilde Demir (2012) de öğretmen adayları ile yaptığı çalışma sonucunda öğretim elemanlarının ÖİY dersini işlerken değişik yöntem ve tekniklerden yeterince yararlanmadıkları sonucuna varmıştır. Şahin ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışma sonucunda, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim stratejileri bilgisinin yeterli düzeyde olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Toluk-Uçar (2011) da yaptıkları çalışma sonucunda benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Kuğuoğlu (2005) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucunu elde etmiştir. Benzer bir sonucu Ilgar (2007), yaptığı çalışma sonucunda elde etmiştir. Bir başka çalışmada Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusunda, kendilerini yetersiz algıladıkları sonucunu saptamıştır.

4.2.2.2 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖİY öz yeterliliğin bütün alt boyutları (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) öz yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir.

Alan yazına bakıldığında öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyetlerini araştıran hiçbir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle alan yazındaki benzer ya da araştırmanın bu alt boyutunu dolaylı olarak etkileyen araştırmalarla tartışma sürdürülmüştür. Bu anlamda alan yazında lehte ve aleyhte sonuçları olan araştırmalar bulunmaktadır. Dilci'nin (2012) yaptığı araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin hazırlık, planlama, alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknik kullanımı, öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı, beden dili ve etkili ses kullanımı, iletişim becerisi, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, dersi değerlendirme ve genel öğretmenlik yetisi boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmez iken, sınıf yönetimi boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı

farklılık görülmüştür. Bu sonuç araştırmanın sonucu destekler niteliktedir. Elyıldırım yaptığı çalışma ile öğretmenlerin ÖİY kullanma yeterliklerinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna varmıştır. Güneş (2007), Türk (2008), Gençtürk (2009), Özenç (2009) ve Dilci (2011) öğretmen yeterlikleri üzerine yaptıkları araştırmalarda araştırma ile paralel sonuçlara ulaşmışlardır. Aynı şekilde Eroğlu (1999), Ulusoy (1999), Oktar ve Bulduk (1999), Öztürk (2000) ve Öztürk'ün (2001) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin derse giriş davranışlarının cinsiyete göre değişmediği sonucu görülmüştür. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarında “Öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi”, “ÖİY Bilgisini açıklama” ve “ÖİY bilgisini uygulayabilme” boyutlarının cinsiyete göre değişimi ile aynı doğrultudadır. Çünkü Öztürk'ün (2001) de belirttiği gibi işlenecek konunun önemini açıklama lisans döneminde, yani ÖİY dersinde alınmaktadır. Öztürk'ün (2013) yaptığı “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Öz Yeterliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bekdemir, Okur ve Kasar (2011) yaptıkları araştırmada, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tercih ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırmanın sonucunu tamamen destekler mahiyettedir. Goddard ve Skrla (2006) yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenler için cinsiyetin onların kolektif yeterlik algısını belirlemede istatistiksel olarak manidar bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Şahin'in (2005) sınıf öğretmenlerinin eğitime-öğretme yeterliklerini araştırdığı çalışmada, kadın öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır. Yine Özbek ve Yeşil'in (2009) yaptığı “Ortaöğretim Alan Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretim Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin derse giriş, dersin işlenişi, derse sonuçlandırma aşamalarında bay öğretim elemanlarının lehine sonuçlar elde etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın sonucu ile çelişmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre değişmemesi, kadın ve erkek öğretmenlerin çalışma ortam ve şartlarının aynı olmasına bağlanabilir. Bir başka deyişle eğitim sistemimizde kadın ve erkek öğretmenlere tanınan fırsat ve imkânların aynı olması onların ÖİY öz yeterlik düzeylerinin aynı olmasına zemin hazırladığı söylenebilir. Osborne (2003) 1990'lı yıllardan bu yana öğretmenler ile yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkeninin araştırma üzerinde önemli bir rol

oynamadığını belirtmiştir. Bu açıklamaya paralel açıklamaları Özerbaş (2010) ile Gürkan ve Gökçe (2000) de yaptıkları araştırmalarının sonucunda ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırma sonucu için yapılan yorumu destekler niteliktedir.

4.2.2.3 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Branşlarına göre Karşılaştırmasına İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖİY öz yeterliliğin bütün alt boyutları (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) öz yeterlik düzeyleri branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani araştırmaya katılan değişik branşlardaki öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir.

Alanyazına bakıldığında öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik düzeylerini branşlara göre değişimini araştıran hiçbir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ama araştırma ile dolaylı yönden ilgili araştırmalar ile tartışma sürdürülmüştür. Korkmaz'ın (2007) yaptığı “İlköğretim Okullarında Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi” adlı araştırmaya göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmelerinin sınıf ya da branş öğretmeni olmalarına göre değişmediği saptanmıştır. Aynı şekilde Kırkkaya da (2006), yaptığı araştırma ile öğretmenlerin etkililiğinin branşlara göre değişmediği sonucuna varmıştır. Şahin (2011) yaptığı “Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları” adlı araştırmada bütün branş öğretmenlerinde bulunması gereken mesleki yeterlikleri “derslerine planlı ve hazırlıklı girmeli”, “sınıfını iyi yönetmeli, sınıf içi düzeni ve disiplini sağlayabilmeli”, “öğrencilerinin bireysel farklılıkların keşfedebilmeli ve her birinin öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkânı sağlamalı”, “öğrencisini her yönüyle tanımalı” ve “öğrencilerine karşı iyi bir dinleyici olmalı” şeklinde sıralamıştır. Üstüner ve diğerleri de (2009) yaptıkları “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları” adlı çalışmada öğretmenlerin “öğrenci katılımını sağlama”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” öz yeterliklerinin branşlara göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Genç'in (2005) yaptığı araştırmada öğretmenlerin “plan yapma ve problem çözme becerilerinin” branşlara göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Okçu ve Kahyaoğlu'nun (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmasının onların planlama, örgütlenme, denetleme ve değerlendirme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıdaki araştırma (çalışma) sonuçları çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yapılan bazı araştırmalarda da farklı branşlarda uygulanan ilke, kanun ve kavramların diğer branşlar için de

genellenebileceği sonucuna varılmıştır (Ball, Lubienski & Mewborn, 2001; Barr, 2001; Kaplan, Rogers & Webster, 2008; akt. Borich, 2014). Öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik düzeylerinin branşlara göre değişmemesi, onların gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi aldıkları eğitimlerin aynı olmasına bağlanabilir. Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesinde yani lisans döneminde aldıkları ÖİY dersinin içeriği YÖK'ün kur tanımı ile belirmiş olup, dersin içeriği Türkiye'nin bütün üniversitelerinde aynıdır. Aynı şekilde öğretmenlere öğretim ilke, strateji, yöntem, teknik ve planlama ile ilgili verilen eğitim neredeyse Türkiye'nin her yerinde aynıdır.

4.2.2.4 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırmasına İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖİY öz yeterliliğinin bütün alt boyutları (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermese de, ÖİY öz yeterlik düzeyinin bütün alt boyutları için lisansüstü eğitim alanların lehine olduğu görülmektedir (Bkzz. Tablo:4.12). Araştırma için beklenen sonuç lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lehine olması idi. Çünkü lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre kendini mesleğe daha iyi hazırlayabilmeleri beklenir. Aynı zamanda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, lisansüstü eğitim sürecinde aldıkları derslerin sonucunda öğretmenlik mesleki bilgisine daha vakıf olacağı söylenebilir. Yani ÖİY ile ilgili temel kavramları, çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları, program geliştirme sürecini, öğrenme-öğretme sürecinde yapacağı uygulama ve etkinlikleri, bu etkinliklerle ilgili teorik bilgiyi daha iyi bildikleri varsayılabilir. Nihayetinde lisansüstü eğitimini tamamlamış bir öğretmenin, öğretmenlikle ilgili herhangi bir alanda uzman olması beklenir. Eraslan (2009b) yaptığı "Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye İçin Alınacak Dersler" adlı çalışmasında ülkemizde öğretmen başarısını (niteliklerini) artırmak için, öğretmenlerin ya yüksek lisans eğitimini tamamlamış olarak atanmasını ya da atanması ile beş yıl içinde yüksek lisans eğitimini tamamlama şartının konulmasını önermektedir. Bu şekilde öğretmenlerin sürekli bir şekilde kendilerini geliştirebileceğini belirtir.

Araştırmanın sonuçları ile ilgili doğrudan çalışma bulunmasa da, araştırmanın sonucunu dolaylı olarak destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda (Bulut, 2006; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Orbey ve Güven, 2008; Yılmaz, 2006) öğretmenlerin programları değerlendirmeye ilişkin görüşleri ile eğitim

durumları arasında istatistiksel anlamda bir farkın olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile ilgili yapılan araştırmalarda lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere nazaran daha az bir mesleki tükenmişlik düzeyine sahip oldukları sonucuna varılmıştır (Gündüz, 2004; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Peker, 2002; Tuğrul ve Çelik, 2002). Araştırmacılar bu sonucu, lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin mesleğe kendilerini daha iyi hazırlayabildikleri, mesleki beklentilerinin daha yüksek olduğu, öğrenme-öğretme sürecinde uygulayacakları programı daha iyi anlayabildikleri (uygulayabildikleri) ve öğrenme-öğretme sürecinde yapabilecekleri etkinliklerin daha fazla olduğu sonucuna yorumlamışlardır. Aslan'ın (2010) yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlama nedeni olarak, alanlarında bireysel ve sosyal (toplumsal) yönden kendilerini geliştirmek amacı ön plana çıkmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin lisans döneminde mezun olduklarında alanları ile ilgili terminolojiyi anlama ve kullanma konusunda yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Aslan (2010) öğretmenlerin bu durumu, lisansta bazı dersleri alamadıklarını ya da aldıkları derslerde derinlemesine bir bilgi edinmediklerine yordamıştır. Yine yapılan bazı araştırmalarda (Aslan, 2010; Gürdal ve diğerleri, 2008; Kaya, 2007) lisans mezunu öğretmenlerin bir makaleyi inceleme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi yukarıdaki araştırmalar, araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

4.2.2.5 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖİY öz yeterliliğinin bütün alt boyutları (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) öz yeterlik düzeyleri öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ÖİY öz yeterlik düzeylerinin bütün alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılık göstermemesi, bütün öğretmenler için görev yapılan kademeye bakılmaksızın hizmet öncesi alınan ÖİY dersi ile hizmet içi alınan kursların aynı içerik ve mahiyette olmasına bağlanılabilir. Çünkü ÖİY dersinin içeriği YÖK'ün belirlediği kur tanımına göre yapılmaktadır. Aynı şekilde hizmet içi eğitim, seminer ve kurslarında aldıkları eğitim de MEB tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda yapılmaktadır.

Gençtürk ve Memiş (2010) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin öğretimsel stratejiler konusunda istatistiksel olarak aynı düzeyde oldukları sonucuna varmışlardır. Bu sonuç çalışmanın ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin “program geliştirme süreci bilgisi”, “öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi”, “ÖİY bilgisi açıklama” ve “ÖİY bilgisi uygulama” alt boyutlarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Karacoğlu (2008) yaptığı çalışma ile sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretim programına ve program içeriğine ilişkin mesleki yeterliliklerinin aynı olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç “program geliştirme süreci bilgisi” ve “planlama bilgisi” alt boyutlarının öğretmenler için aynı düzeyde olduğu sonucunu desteklemektedir.

Dolaylı da olsa araştırmanın sonucu ile çelişen araştırmalar (Çimen, 2007; Duman, Göçen ve Duran, 2013; Elyıldırım, 2006; Gençtürk ve Memiş, 2010; Karacoğlu, 2008; Kurt, 2009; Ültanır, 2002) mevcuttur. Araştırmaların sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerin branş öğretmenlerinden daha yeterli olması, öğrencileri daha iyi tanımalarına bağlanmaktadır. Çünkü sınıf öğretmenleri, öğrencileriyle daha fazla zaman geçirmekte, öğrencilerin kişisel özelliklerini daha iyi tanımakta ve onları gözlemlemek için daha çok zamana sahiptirler.

4.2.2.6 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp-Almama Durumlarına İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖİY öz yeterliliğin “temel kavramlar bilgisi” alt boyutuna ilişkin öz yeterlikleri, öğretmenlerin ÖİY dersi ile ilgili hizmet içi eğitim alıp-almama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ama öğretmenlerin ÖİY öz yeterliliğin diğer alt boyutları (PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp-almama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Alanyazına bakıldığında öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik düzeylerini hizmet içi eğitim alıp-almama durumlarına göre değişimini araştıran hiçbir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ama tartışma araştırma ile dolaylı yönden ilgili araştırmalar ile sürdürülmüştür. Özer (2006) yaptığı araştırma ile hizmeti içi eğitiminin teorik olarak verildiği, uygulamanın yapılmadığı, eğitimi verenlerin uzman olmadıkları ve eğitimi verenlerin eğitim sürecini ciddiye almadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde Yeşilyurt ve Karakuş (2011) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin geleneksel yöntemler ile yapıldığını belirtmişlerdir. Arıbaş ve

Göktaş (2014) da öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimi yeterli bulmadıklarını, verilen eğitimin sadece teorik düzeyde kaldığını belirtmiştir. Bu sonuçlar hizmet içi kursa katılan öğretmenlerin “temel kavram bilgisinin” hizmet içi eğitimi almayanlara göre daha iyi olmasına zemin hazırlayabilir. Çünkü verilen eğitim genel anlamda teorik olarak verilmiş. Yani bilinen bazı bilgiler sürekli olarak tekrar edilmiştir. Kavramların tekrar edilmesi, onların öğrenmesini kolaylaştırır ve kalıcılığını artırır. Bekdemir, Okur ve Kasar (2011) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp-almama durumlarına göre tercih ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu tamamen destekler mahiyettedir. Bu sonuç, araştırmanın bütün alt boyutlarıyla ilgili sonuçları desteklemektedir. Saraçoğlu, Karasakaloğlu ve Gencel’in (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin “öğretim stratejilerinde yeterlik” ve “sınıf yönetiminde yeterlik” puanları ile onların hizmet içi eğitim alıp-almama durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Korkmaz ve Demir’in (2012) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile onların bilgisayar ile öz yeterlikleri arasında istatistiksel anlamda bir manidarlığın olmadığı görülmüştür. Saraçoğlu ve Yenice (2009) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin fen eğitimi öz yeterliklerinin aldıkları hizmet içi eğitim ile farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Kararmaz ve Aslan (2014) da yaptıkları çalışma ile İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin, aldıkları hizmet içi eğitim ile istatistiksel olarak anlamlı bir değişime yol açmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Ama yapılan bazı araştırmaların sonuçları (Günbayı ve Taşdöğen, 2012; Küçük, Altun ve Paliç, 2013; Zengin Bağcı, 2010) ise araştırmanın sonucu ile çelişmektedir.

Araştırmaya göre beklenen sonucun hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine olması beklenirdi. Ama araştırmanın sonucuna bakıldığında hizmet içi eğitim alan ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak herhangi farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, ülkemizde yapılan hizmet içi eğitimin yeterli olmaması, bu eğitimi verenlerin yeterince uzman olmamaları ve verilen eğitimin öğretmenler tarafından gereğince önemsenmemesine yordayabilir. Seferoğlu’na (2004) göre MEB öğretmenlere hizmet içi eğitimi konusunda yeterli desteği sağlamamaktadır. Saraçoğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2010) de verilen hizmet içi eğitimin öğretmenlerin ihtiyaçlarını giderecek düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Korkmaz ve Demir (2012) hizmet içi eğitimin öğretmenlerin

bilgisayara yönelik becerilerini geliştirememesini, hizmet içi eğitim ile verilen bilgilerin ya iş hayatlarına transfer edilememesine ya da öğretmenlerin gerekli alt yapıya sahip olmamalarına bağlamaktadır. Günbay ve Taşdöğen (2012) de hizmet içi eğitime katılanların genelinin, aldıkları eğitimin yetersiz olduğu konusunda eleştirilerde bulduklarını belirtmiştir. Aynı şekilde Yeşilyurt ve Karakuş (2011) da hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin çoğunun aldıkları eğitimin içerik ve zamanlamasından memnun olmadıklarını ifade etmiştir.

4.2.2.7 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖİY Öz yeterliliğin bütün alt boyutları (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) öz yeterlik düzeyi öğretmenlerin kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Alanyazına bakıldığında araştırmanın sonucunu doğrudan olmasa da dolaylı olarak hem destekleyen hem de çelişen araştırmalar mevcuttur. Bulut'un (2006) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretim programında yer alan kazanımlara, program kapsamına, öğrenme öğretme sürecine (eğitim durumlarına) ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin onların kıdemlerine göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Gömleksiz (2005) de, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin uygulamadaki programı benimseme ve uygulayabilme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Özdemir (2005) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili bilgi sahibi olma, programı uygulayabilme yeterliklerinin onların kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği sonucunu elde etmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın ÖİY öz yeterlik alt boyutlarından "temel kavramlar bilgisi", "program geliştirme süreci bilgisi", "ÖİY bilgisi uygulama" ve "planlama bilgisinin" kıdeme göre değişmediği sonucu ile paralellik göstermektedir. Egger'e (2006) göre, öğretmenlerin mesleki deneyimleriyle onların yeterlik inançları arasında bir ilişki yoktur (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008).

Dolaylı da olsa araştırmanın sonucu ile çelişen sonuçlara sahip araştırmalar da (Başçı, 2012; Duman, Göçen ve Duran, 2013; Er ve Bayındır, 2015; Goddard & Skrla 2006; Gömleksiz, 2005; Gürbüz ve Durmuş, 2009; Kurt, 2009; Öztürk, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007; Yeşil, 2014) bulunmaktadır. Araştırmacılar elde edilen bu sonucu, öğretmenlerin öğretmenlik mesleki deneyimine

bağlamaktadır. Yani öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça, kendilerini yeterli görme düzeylerinin arttığını belirlenmiştir. Maden, (2010) yaptığı çalışmayla Türkçe öğretmenlerinin kıdemi azaldıkça drama tekniğini kullanabilme öz yeterlik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Maden, (2010) bunun sebebini ise öğretmenlik mesleğinde yeni olan (1-5, 6-10 kıdem) öğretmenlerin, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine daha olumlu yaklaştığı ve diğer öğretmenlere göre yeniliklere daha açık olduğuna sonucuna bağlamaktadır. Elyıldırım (2006) öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterlik düzeylerini belirlemek için yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kıdemlerinin kullandıkları yöntemleri etkilediği sonucuna varmıştır. Bu farkın 20 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olduğunu belirtmiştir. Bu durumu da, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğretim yöntemlerini kullanma konusundaki yeterliklerinin de arttığına yordamıştır.

4.2.2.8 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖİY öz yeterliliğin “temel kavramlar bilgisi” alt boyutuna ilişkin öz yeterlik düzeyleri öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu fark daha ziyade Mustafa Kemal Üniversitesi (MKÜ) mezunları ile diğer üniversitelerden mezun olan öğretmenler arasında görülmekte ve durum MKÜ mezunları lehinedir. Ama öğretmenlerin ÖİY öz yeterliğin diğer alt boyutları (PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB) konusunda üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteler onların ÖİY öz yeterlik puanlarını etkilememektedir.

Alanyazına bakıldığında araştırma ilgili doğrudan ilgili olan araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırmayı dolaylı olarak etkileyen çalışmalar tartışılmıştır. Kiremit (2006) yaptığı araştırma ile fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji eğitimi konusundaki öz yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2008) de öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre değişmediğini belirtmiştir. Akengin ve diğerleri (2010) 6 farklı üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerin onların genel coğrafya konularının öğretimine ilişkin inançlarını etkilemediği sonucunu elde etmiştir. Bulut (2009) yaptığı çalışma sonucunda öğretmen adaylarının mezun

olduğu üniversitenin onların öğretmenliğe ilişkin tutumunu değiştirmedeği sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Pektaş ve Kamer (2011) de yaptıkları çalışma ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okudukları üniversiteye göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar genel olarak çalışmanın sonucunu destekler mahiyettedir. Ama çalışmanın sonucu ile çelişen sonuçlar da mevcuttur. Örneğin Azar (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteye göre öz yeterlik inançlarının farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu farklılığın On Dokuz Mayıs Üniversitesi ve diğer üniversiteler arasında olduğunu ve durumun On Dokuz Mayıs Üniversitesi lehine olduğunu belirtmiştir.

Araştırma ile beklenen, sonucun büyük şehirlerde bulunan üniversitelerin lehine olması idi. Çünkü büyükşehirlerde olanak ve imkânların daha fazla olması, öğretmenlerin kendilerini geliştirme fırsatı sunabilir. Ama ÖİY öz yeterlik alt boyutlarından “temel kavramlar bilgisi” puanlarının MKÜ mezunu öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun olduğu okul ile görev yaptıkları bölgenin aynı olması onların öz güvenlerinin yüksek olmasına yordanabilir.

4.2.2.9 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Fakültelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırma verilerinin analizi sonucunda, öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin, onların ÖİY öz yeterlik puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir. Başka bir deyişle öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler değişse de, onların ÖİY öz yeterlik alt boyut puanları aynı kabul edilebilir. Öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın eğitim fakültesi mezunlarının lehine olması beklenirdi. Ama anlamlı bir farkın olmaması ve öğretmenlerin ÖİY öz yeterliklerinin pozitif yönde olması eğitim-öğretimimiz açısından olumlu bir durumdur. Bu durum öğretmenlerin kendilerini öğretmenlik sürecinde geliştirdiklerini gösterir. Eğer öğretmenler, mesleğe başladıktan sonra kendilerini geliştirmemişler ise öğretmenlerin ölçek maddelerini içtenlikle cevaplamadıklarına yorumlanabilir.

Alanyazına bakıldığında araştırma ilgili doğrudan ilgili olan araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırmayı dolaylı olarak etkileyen çalışmalar tartışılmıştır. MEB (2012) verilerine göre, öğretmenlerin % 51,9'unun eğitim fakültesi, %8,2'sinin mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, %14,1'i fen edebiyat fakültesi ve %22,4'ü ise diğer fakülte ve yükseköğretim mezunudur (Abazoğlu,

Yıldırım ve Yıldızhan, 2014). Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yaklaşık %75'inin öğretim yöntem ve teknikleri kullanmada ve kendilerine özgü taktikler geliştirmede iyi olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Çünkü öğretmenlerin ÖİY konusunda kendilerini yeterli gördükleri oran, eğitim fakültesinden daha büyüktür. Büyüköztürk (1999) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin onların araştırma yeterliklerini istatistiksel olarak etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Gelen (2002) yaptığı "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakültenin, belirlenen düşünme becerilerinin kazandırılmasında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucunu elde etmiştir. Kararmaz ve Aslan (2014) İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan bilgilerinin mezun oldukları fakülteye göre değişmediğini belirtmiştir. Gökyer ve Özer (2014) çalışmaları sonunda stajyer öğretmenlerin, sınıf yönetimi yeterliklerinin mezun oldukları fakülte ile değişmediğini saptamışlardır. Bu sonuçlar çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Alanyazında çalışma ile çelişen çalışmalar da mevcuttur. Karacaoğlu (2009), sınıf yönetimi yeterliklerinin eğitim fakültesi mezunları lehine farklılaştığı sonucunu edinmiştir. Özgan ve diğerleri (2011) öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin sınıf yönetimi yeterliklerini etkilediği sonucuna varmışlardır. Elyıldırım (2006) yaptığı araştırma ile öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterliklerinin okudukları fakülteye göre istatistiksel anlamda farklılaştığını belirtmiştir. Bu farkın genelde eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin lehine olduğunu saptamıştır.

4.2.2.10 Öğretmenlerin Lisansta ÖİY Dersini Alıp Almama Durumlarına Göre Öz-Yeterlilik Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizine bakarak ÖİY öz yeterlik ölçeğinin bütün alt boyutlarında lisansta ÖİY dersini alan öğretmenlerin öz yeterliklerinin, bu dersi almayanların öz yeterliklerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan t-testi sonucuna göre "program geliştirme süreç bilgisi", "öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi", "ÖİY bilgisini açıklama" ve "planlama bilgisi" alt boyutlarına göre görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu elde

edilmiştir. “Temel kavramlar bilgisi” ile “ÖİY bilgisini uygulama” alt boyutlarında ise öğretmenlerin lisansta ÖİY dersini alıp-almama durumlarına göre oluşan fark istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde değildir. Bu durum, araştırma için beklenen sonuçları oluşturmaktadır. Çünkü ÖİY dersini alan öğretmenlerin bu konularda yeterli olması beklenir. “Temel kavramlar bilgisi” alt boyutunda dersi alan ve almayan öğretmenler arasındaki farkın anlamlı olmaması, boyutun teorik olmasına yordanabilir. Yani teorik olan boyutta öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri, öğretmenlik sürecinde ya da günlük yaşamda bu kavramları sık sık kullandıkları ya da karşılaştıklarına bağlanabilir. Derste verilen kavramlar, günlük yaşamda çok sık kullanılan ve rastlanılan kavramlardan oluşmaktadır. ÖİY bilgisini uygulayabilme puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olmaması ise, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklerin MEB tarafından verilen öğretmen kılavuz kitaplarında verilmesine bağlanabilir. Aynı şekilde piyasada satılan yardımcı kaynak kitaplarda ve internet blog, portal ve sayfalarında değişik strateji, yöntem ve tekniklerle oluşturulan etkinliklerin çokça yer alması, öğretmenlerin bunlardan faydalanarak bu konuda kendilerini yeterli görmelerini sağlamış olabilir.

Öğretmenlik mesleğinde alan (branş, dal) farkı gözetilmeden öğretim ilke ve yöntemleri (ÖİY) dersi, bütün öğretmenlerin almaları zorunlu olan dersler arasında sayılmıştır (YÖK, 2006). Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1996: 8) göre, bütün öğretmenlerin bilmeleri gereken *öğretim ile ilgili temel kavramlar, beceri, yöntem ve tekniklerin kazandırılması* ÖİY dersinin (genel öğretim metotları) içeriğini oluşturur. Demirel (2012:230) de bireysel farklılıkların önemsendiği, öğretimin temel ilkeleri ve çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarının öğretim ilke ve yöntemleri dersinde verildiğini belirtmektedir. Bu nedenle bu dersin bütün öğretmen adayları tarafından alınması gerektiğini belirtmektedir. Aynı şekilde Hesapçoğlu (2008:33) da ÖİY dersinin amaçlarını belirtirken; bu dersi alan öğretmen adaylarının “genel ve özel öğretim ilke ve yöntemleri ”ne ilişkin temel kavramları öğreneceğini, “bilmek” ve “öğretebilmek” eylemlerinin farklı olduğunu, herhangi bir dersin öğretiminde başvuracağı yöntem, araç-gereç seçimi için yeterlilik kazanacağını, öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin anlayış geliştireceğini ve öğrencisine nasıl yardımcı olacağı konusunda yeterlik sahibi olacağını vurgular. Bu yorumlar araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Demirel, Erdoğan ve Aydın (2014), öğretmenin derste uygulayacağı stratejilerin farkında olması, onun öğretimi planlamasına yardımcı olacağını belirtmektedirler. Burada belirtilen öğrenme-öğretme stratejileri ÖİY

dersinde verilmektedir. Bu sonuç ÖİY öz yeterlik alt boyutlarından “öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi” “ÖİY bilgisini açıklama” ve “planlama bilgisi” için alınan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Birçok çalışmanın sonucu (Aydede ve diğerleri, 2006; Demir, 2012; İnç, 2009) gösteriyor ki öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde en fazla faydalandıkları ders ÖİY dersidir. Bu sonuçlar da çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

4.2.3 Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi ve Uygulayabilme Düzeylerine İlişkin Düşünceleri ile Yapılan Tartışma

Bu başlık altında, okul yöneticileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan tartışma verilmiştir.

4.2.3.1 Öğretmenlerin Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi (Bilgi Düzeyleri) ve Uygulayabilme Düzeylerine İlişkin Tartışma

Okul müdürlerinin görüşlerine dayanarak, öğretmenlerin ÖİY dersine ilişkin teorik (kuramsal) bir bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Ancak müdürlere göre, öğretmenler sahip oldukları bu teorik (kuramsal) bilgiyi pratiğe dökemiyorlar. Çelik ve Önal (2005) “Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Dersi Programının Değerlendirilmesi” adlı çalışmaları sonucunda öğretmen adaylarının, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersi için belirlenen hedeflerin büyük bir çoğunluğunu gerçekleştirmedikleri sonucuna varmışlardır. Atik Kara da (2014) yaptığı çalışma sonucunda ÖİY dersini alan öğretmen adaylarının çoğunluğunun gördükleri öğretim yöntem ve tekniklerini hatırlamadıklarını belirtmiştir. Okçabal (2004) öğretmen ve öğretmen adayları ile yaptığı çalışması ile öğretim elemanlarının, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Alanyazına bakıldığında araştırmanın bu sonucunu destekleyen daha birçok araştırma (Aslantaş, 2011; Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Demir, 2012; Ilgar, 2007; Kuşuoğlu, 2005; Şahin ve diğerleri, 2014; Toluk-Uçar, 2011) mevcuttur. Ancak alanyazında sonuçları araştırmanın sonucu ile çelişen çalışmalar da mevcuttur. (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014; Aydın ve diğerleri, 2014; Ertürk ve diğerleri, 2014; Gökyer ve Özer, 2014; Kararmaz ve Aslan 2014; Kösterelioğlu ve Akın-Kösterilioğlu, 2008; Özer ve Gelen, 2008; Taşgın ve Sönmez, 2013; Tokdemir ve Hayta, 2014).

Okul müdürlerinin görüşlerine dayanarak elde edilen bu sonucun öğretmenlik mesleği için istenilmeyen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü ÖİY dersi bütün öğretmenlik programlarında okutulması zorunlu olan bir derstir. Bu

dersin içeriğinin, öğrenme-öğretme sürecinde bütün öğretmenler tarafından uygulanması gerekir. Profesyonel Öğretim Standartlar Komitesi (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS) (2001), başarılı bir öğretilerde bulunması gereken standartlar arasında “Öğretmenlerin anlatacaklarını nasıl anlatmaları gerektiğini bilmeleri gerekir.” maddesini koymuştur. Borich’e (2014: 24-25) göre etkili bir öğretmen, öğrenme ve öğretme ile ilgili tüm anahtar ve yardımcı davranışları bilen bir uzmandır. Bu tanımdan sonra Borich (2014:24-25) öğretme işleminin anahtar ve yardımcı davranışları bilmekten çok uygulayabilmekle alakalı olduğunu belirtmiştir. Yani etkili öğretmen, öğrencilerinin başarısı için, kişisel davranışlarını uygulamaya dökabilen kişidir.

4.2.3.2 Öğretmenlerin Lisans Döneminde Aldıkları ÖİY Dersi İlgili Eğitim Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma

Okul müdürlerinin görüşlerinden hareketle, üniversitede (lisans) verilen ÖİY dersinin hem teorik hem de uygulama konusunda yetersiz olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin (ÖİY dersine ilişkin) yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu konuda dersi veren öğretim elemanlarının dersi işleme ve ders konusunda öz yeterlikleri üzerinde durulabilir. Çünkü dersi veren öğretim elemanının öğretmen adayları için kendilerine model olma açısından önemi yadsınamaz. Lisansta öğretmenlik mesleği derslerini veren öğretim elemanlarının niteliği çok önemlidir. Yani öğretmen adayları dersi veren öğretim elemanlarının kendileri için model olmasını beklemekteler (Demir, 2012; Gökyer, 2012; Kavcar, 2003; Kurt ve Ekici, 2013). Öğretmenlerin dersten yeterince verim almamalarının bir nedeni de, dersin içeriği ile ilgili olabilir. Demir (2012) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının ÖİY dersinin içeriğini sözel ve ezbere yönelik buldukları için yeterince verim alamadıkları sonucunu elde etmiştir. Dikici, Gündoğdu ve Yavuzer (2006) ise, öğretmenlik mesleki derslerinin öğretmen adaylarının yeterince ilgisini çekemediğini belirtmiştir. Bu nedenden dolayı öğretmen adayları, lisans döneminde aldıkları bu derslerden yeterince yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Kahramanoğlu’na (2010) göre ÖİY dersi için, ders saati artırılırsa ve ders için uygulama saatleri programa konulursa daha faydalı olur. Demir (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, ÖİY dersini sıkıcı bir ders olarak gördükleri sonucuna varmıştır. Öğretmenler bunun sebebini ise dersin süresinin az olmasına, dersin sadece teorik olarak anlatılıp uygulama yapılmamasına bağlamışlardır.

4.2.3.3 Öğretmenlerin Temel Kavramlar Bilgisi Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma

Okul yöneticilerinin çoğunluğu öğretmenleri temel kavramlar konusunda bilgi sahibi olarak görürken, aynı yöneticilerin tamamı ise öğretmenlerin “temel kavramlar bilgisini” yeterince uygulayamadıklarını belirtmişler. Bu verilerden hareketle öğretmenlerin “temel kavramlar bilgisinin” teorik olarak yetersiz de olsa olduğunu, ama uygulama düzeyi konusunda ise hiç yeterli olmadıkları söylenebilir. Demir (2012) yaptığı araştırma sonunda, öğretmen adaylarının bu dersi sözel bilgi bakımında çok yoğun bir ders olarak gördükleri ve bu nedenle dersin içeriğinde bulunan bilgilerin ezberlenmesi gerektiği sonucuna varmış. Atik Kara (2014) ise lisans döneminde öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleki derslerini geleneksel yöntemlerle anlattıklarını belirtmiştir. Bu sonuç da öğretmen adaylarının dersi teorik olarak öğrendiklerine yordanabilir. Arıbaş ve Göktaş (2014) da öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimi yeterli bulmadıkları, verilen eğitimin sadece teorik düzeyde kaldığını belirtmişlerdir. Çünkü verilen eğitim genel anlamda teorik olarak verilmiştir. Yani bilinen bazı bilgiler sürekli olarak tekrar edilmiştir. Kavramların tekrar edilmesi, onların öğrenmesini kolaylaştırır ve kalıcılığını artırır. Bu sonuç ve ifadeler araştırmanın sonucu desteklemektedir.

4.2.3.4 Öğretmenlerin Eğitim Programları Bilgisi Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin düşüncelerinden hareketle, öğretmenlerinin eğitim programları konusunda hem teorik hem de uygulama konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin ellerindeki eğitim programlarını iyi anlayamadıkları ve uygulamadıklarına yordanabilir. Erdoğan (2007) yaptığı araştırma sonucunda, fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin yeni program hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve öğretmenlerin bu programı uygulamada yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Benzer bir sonucu Tekbıyık ve Akdeniz (2008) yaptıkları araştırmanın sonucunda elde etmişlerdir. Kırıkkaya (2009) da öğretmenlerin ilgili öğretim programları hakkında yeteri bir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Aykaç (2011) yaptığı çalışma ile hayat bilgisi dersini veren öğretmenlerin, dersin öğretim programında bulunan aktif öğrenme yöntemlerini kullanmadıklarını sonucuna varmıştır. Atik-Kara (2014) öğretmen adaylarının görüşüne başvurduğu çalışmasında, ÖİY dersinde program geliştirme ile

ilgili konuların işlenmediği sonucuna varmıştır. Öğretim elemanları konuların işlenmemesini ders saatinin yetmediğine bağlamaktalar. Bu da çoğu öğretmen adayının, lisans programında program geliştirme konularını almadan mezun olduğunu gösteriyor. Bu sonuçlar araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

4.2.3.5 Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin çoğu, öğretmenlerin öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi düzeylerini hem teorik hem de pratiğe dökme bakımından yetersiz gördükleri söylenebilir. Bir başka deyişle müdürlerin büyük bir kısmı öğretmenleri öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi konusunda yetersiz görmekteler. Üre'ye (2008:20-21) göre, ülkemizde öğretmenler hala geleneksel öğretim anlayışından vazgeçmemişler. Bu ifade ile öğretmenlerin çağdaş yaklaşımlar konusunda kendilerini geliştirmedikleri sonucuna varabiliriz. Bu da müdürlerin görüşünü desteklemektedir. Kösemen ve Şahin (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programının dört temel ögesine ilişkin bilgi düzeylerinin vasat olduğu sonucuna varmışlar. Bu sonuç ile öğretmenlerin, eğitim durumlarına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu varsayılırsa öğretmenlerin öğrenme-öğretme yaklaşımlarına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Atik Kara da (2014), öğretmen adaylarının görüşüne başvurduğu çalışmasında, ÖİY dersinde program geliştirme ile ilgili konuların işlenmediği sonucuna varmıştır. Kırıkkaya (2009) da öğretmenlerin ilgili öğretim programları hakkında yeteri bir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiş. Bu sonuçlar, çalışmanın sonucu desteklemektedir. Öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğretmenlerin işleyeceği ders için ortamı nasıl hazırlayacaklarına yardımcı olacak felsefi bakış açılarını oluşturmalarına yardımcı olur. Bu nedenle öğretmenlerin bu yaklaşımları bilmeleri büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin bu eksiklerinin uygulamalı hizmet içi eğitimlerle giderilmesi gerekir.

4.2.3.6 Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreç Bilgisi Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu, öğretmenleri öğrenme-öğretme süreç bilgisi konusunda hem uygulama hem de teorik olarak yetersiz görmekteler. Bu görüşlere dayanarak öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir. Bu yorumdan hareketle,

öğretmenlerin öğrenme ortamlarını iyi oluşturmadığı ve öğrencilerine yeterince rehberlik yapmadığı sonucu ortaya çıkar. Çünkü Doğan'a (1979) göre, öğrenme süreci öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşması için öğrenim faaliyetleri ile kaynakların belirlenmesi ve uygulanmasını kapsamaktadır. Öğretmenlerdeki bu yetersizlik eğitimde kaliteyi azaltır. Ertürk'e (1972: 24) göre, eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, temel unsurların uygulamada alacağı durumu belirtir. Varış da (1978: 216) eğitim ve öğretim için belirlenen amaçların, öğrenme-öğretme süreci ile sağlandığını belirtmiştir. Öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenciler büyük rol oynamaktadır. Yani öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin aktif bir rol almasını ve öğrencilerini de sürece katması beklenir. Yapılan birçok araştırma (Adıgüzel, 2009; Akdağ ve Güneş, 2003; Akpınar ve Gezer, 2012) ile öğretmenlerin, öğretmen merkezli eğitimi benimsediklerini ama uygulamaya koymadıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Alanyazına bakıldığında sonuçları araştırmanın sonucu ile çelişen birçok araştırma da (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014; Aydın ve diğerleri, 2014; Demirtaş, 2012; Ertürk ve diğerleri, 2014; Gökyer ve Özer 2014; Kararmaz ve Aslan, 2014; Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu, 2008; Özer ve Gelen 2008; Taşgın ve Sönmez, 2013; Tokdemir ve Hayta, 2014) mevcuttur.

4.2.3.7 Öğretmenlerin Planlama Yapma ve Planlama Bilgisi Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan müdürlerin görüşlerine dayanarak, öğretmenlerin planlama bilgisinin hem teorik hem de uygulama bakımından yetersiz olduğu belirlenmiştir. Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) yaptıkları çalışma ile Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusunda, kendilerinin yetersiz algıladıkları sonucunu saptamışlar. Adıgüzel de (2009) müfettiş ve okul yöneticilerin görüşlerine dayanarak, sınıf öğretmenlerinin planlama, öğrenme-öğretim etkinliklerini oluşturma ve düzenleme konusunda zorlandığını belirtmiştir. Korkut (2009) yaptığı çalışma ile öğretmenlerin plan-program yapma yeterliklerinin, diğer sınıf yönetimi yeterliklerine göre daha az düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekiz (2006) çalışmasında öğretmen adaylarının kendilerini plan yapabilecek bir yeterlikte görmediklerini belirtmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Sonuçları çalışmanın sonuçları ile çelişen araştırmalar da (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014; Akpınar, 2004; Aydın ve diğerleri, 2014;

Demirtaş, 2012; Eraslan-Keskinkılıç, 2010; Ertürk ve diğerleri, 2014; Gökyer ve Özer 2014; Karaca, 2004; Kararmaz ve Aslan, 2014; Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu, 2008; Numanoğlu ve Bayır, 2009; Taşgın ve Sönmez, 2013) mevcuttur.

Plan yapma, öğretmenin sınıftaki çalışmaları için, bir rehber işlevi görür (Karch ve Estabrooke, 1983; akt. Hesapçıoğlu, 2008: 148). Devletlerarası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destekleme Konsorsiyumu (Interstate New Teacher Assesment and Sport Consotium; InTASC) öğretmenler için 10 standart belirlemiştir. Öğretimin planlaması da bu standartlardan biridir (Borich, 2014:26). Bu nedenle öğretmenlerin plan yapma bilgisine sahip olması gerekir. Öğretmenler için uluslararası kabul edilen bir yeterlilik konusunda öğretmenlerimiz, müdürlerin görüşlerine göre yetersiz bir düzeydedirler.

4.2.4 ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre Değerlendirilmesi

Bu başlık altında, ÖİY dersini veren öğretim elemanları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen verilere ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

4.2.4.1 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğretmen adaylarının ÖİY dersini almadan önce ders hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Yani öğretmen adaylarının ÖİY dersine ilişkin ön bilgileri ya yetersiz ya da hiç yoktur denilebilir. Piaget'in bilişsel öğrenme kuramına göre, ön öğrenmeler sonraki öğrenmeler üzerinde çok etkilidir (Taşpınar, 2012: 98). Bu durum da öğretmen adaylarının güdülenmişlik düzeyini azaltabilir. Aynı şekilde bu durum onların derse ilişkin farkındalıklarına olumsuz etki edebilir. Ancak öğretmen lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin diğer öğretmen adaylarına göre az da olsa daha iyi olduğu belirlenmiştir. Çubukçu (1997); Çetin (2003), Akkoyunlu ve Orhan (2003), Kiremit (2006) yaptıkları çalışmalarda Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik öz yeterliklerinin diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarından daha yüksek bir düzeyde olduğu sonucu elde etmişler. Sünbül de (2007: 10) öğrenme-öğretme sürecinde başarısızlığın azalması için öğretmenlerin işlediği konuyu önceki derslerle ilişkilendirerek işlemesini önermiştir. Yani öğrenme konularının birbirinin ön şartını

oluşturduğunu belirtmiştir. Bu araştırma sonuçları araştırmanın bu sonucu ile paralellik göstermektedir. Ancak alan yazında bu sonuç ile çelişen sonuçlara sahip çalışmalar da (Alabay 2006; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Başer ve diğerleri, 2005; Bodur, 2006; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Ekici, 2008; Karahan 2003; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Özdemir, 2008; Tanel, Şengören ve Tanel, 2007; Yılmaz ve diğerleri, 2006) mevcuttur.

Öğretmen adaylarının ÖİY dersine ilişkin yetersizliklerini Eğitim Fakültesi yöneticilerinin tutumlarından kaynaklandığını ve dersin amaçlarının ne olduğunu bilmemelerinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Çelik ve Önal (2005) yaptıkları çalışma ile, öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve değerlendirme dersi için belirlenen hedeflerin büyük bir bölümünü kazanamadıkları sonucuna varmışlar. Bu sonuç çalışmanın sonucu desteklemektedir. Demir (2012) yaptığı çalışma sonunda öğretmen adaylarının ÖİY dersine ilişkin olumlu tutumlar gösterdiğini belirtmiş ve öğretmen adaylarına göre, ÖİY dersinin onlara, eğitim-öğretim sürecine ilişkin ilkeler, öğrenme-öğretme kuramları, yaklaşımlar, strateji, yöntem ve tekniklerle öğretmeyi öğrettiğini belirtmiştir. Yani öğretmen adaylarının dersin amacını bildiklerini vurgulamıştır. Bu sonuç çalışmanın sonucu ile çelişmektedir.

4.2.4.2 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre Öğretmen Adaylarının Lisans Döneminde Yeterli Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitimi Alıp-Almama Düzeylerine İlişkin Tartışma

ÖİY dersini veren öğretim elemanlarının görüşlerden hareketle, öğretmen adaylarının lisans döneminde aldıkları ÖİY dersi için yeterli kuramsal bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Derste öğrendiklerini, pratiğe dökme konusunda ise tamamen yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Bu durum ileriye yönelik olarak büyük sıkıntılar oluşturabilecek mahiyettedir. Yani öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde büyük sıkıntılar çekecekleri yorumu yapılabilir. Ya da öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri için istenilen düzeyde verimli olamayacakları söylenebilir. Çünkü ÖİY dersi öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre etkinlik oluşturmalarına yardımcı olacak bir içerikten oluşmaktadır. Aynı zamanda bu etkinlikleri nasıl uygulayacaklarına da yardımcı olacak olan derstir. NBPTS, 2001 yılında başarılı bir öğretmen için önerdiği beş önermeden birisini de “işlediği konuyu nasıl anlatacağını bilen” olarak belirtmiştir (Borich, 2014: 25).

Öğretim elemanlarından bazıları, öğrencilerin bu yetersizliklerini “dersin kapsamı (içerik) fazla (müfredat yoğunluğu)” ve “ zaman (ders süresi) yetersizliğine” bağlamaktadır. Ders süresinin yetersizliğinden dolayı uygulamaların yapılamadığı tesbit edilmiştir. Demir (2012) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının ÖİY dersinin içeriğini çok kapsamlı olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle zamanın yetmediğini, bir ders süresinde çok fazla bilginin verildiğini belirtmiştir. Benzer bir sonucu da Şahin (2007) yaptığı araştırma sonucunda elde etmiştir. Şahin (2007) öğretimi planlama ve değerlendirme dersine ilişkin öğretmen adaylarının, dersin içeriğini çok kapsamlı (konu sayısı bakımından) gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle de sürenin yetmediğini belirtmiş. Bu sonuçlar araştırmanın bu sonuçlarını desteklemektedir.

Derse ilişkin öğretmen adaylarının yetersiz düzeyde olmalarının sebebini “uygulama” yapılmamasına da bağlanmaktadır. Kahramanoğlu (2010) öğretmenlik dersini değerlendirdiği çalışmasında ÖİY dersinin uygulamalı bir ders olmasını önermiştir. Demir (2012) ve Atik-Kara (2014) yaptıkları çalışmalarda benzer öneride bulunmuşlar.

Öğretmen adaylarının ÖİY dersini yetersiz düzeyde almalarının nedenleri arasında ders kitaplarının içerikleri, öğretim elemanlarının bilgi düzeyleri ve dersin kur tanımını sayılmıştır. Karagöz ve Çivi (1996) öğretmeni, öğrenme-öğretme ortamını canlandıran, süreci zevkli hale getiren, öğrencileri ile sağlıklı ilişkiler kurarak yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullanarak öğrenciyi öğrenmeye teşvik eden bir sanatkâra benzetmişler. Öğretim elemanları nihayetinde bir öğretmen olarak kabul edilebilir. Bu nedenle bir öğretilerde bulunması gereken bütün özelliklere hatta daha fazlasına sahip olmalıdır. Lisansta öğretmenlik mesleği derslerini veren öğretim elemanlarının niteliği çok önemlidir. Yani öğretmen adayları dersi veren öğretim elemanlarının kendileri için model olmasını beklemekteler (Demir, 2012; Gökkyer, 2012; Kavcar, 2003; Kurt ve Ekici, 2013). Öğretmenlerin dersten yeterince verim almamalarının bir nedeni de, dersin içeriği ile ilgili olabilir. Demir (2012) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının ÖİY dersinin içeriğini sözel ve ezbere yönelik buldukları için yeterince verim alamadıklarını sonucunu elde etmiştir. Dikici, Gündoğdu ve Yavuzer (2006) ise, öğretmenlik meslek derslerinin öğretmen adaylarının yeterince ilgisini çekemediğini belirtmiştir. Bu nedenden dolayı öğretmen adayları, lisans döneminde aldıkları bu derslerden yeterince yararlanamadıklarını belirtmişler. Kahramanoğlu’na (2010) göre ÖİY dersi için, ders

saati artırılırsa ve ders için uygulama saatleri programa konulursa daha faydalı olur. Demir (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, ÖİY dersinin sıkıcı bir ders olarak gördükleri sonucuna varmıştır. Öğretmenler bunu sebebini ise dersin süresinin az olmasına, dersin sadece teorik olarak anlatılıp uygulama yapılmamasına bağlamışlar.

4.2.4.3 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının “Temel Kavramlar Bilgisi” Düzeylerine İlişkin Tartışma

ÖİY dersinin amaçlarından biri de, öğretmen adaylarına eğitim ve öğretime ilişkin temel kavramlarının kazandırılmasıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996:8). Dersi veren öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak, öğretmen adaylarının ÖİY dersi temel kavramlarını teorik olarak iyi bir düzeyde bildikleri, ama uygulama konusunda hiç yeterli olmadıkları söylenebilir. Alanla ilgili temel kavramların bilinmesi önemlidir. Çünkü bir disiplini anlamının yolu disiplinle ilgili terminolojiyi bilmekten geçer. Ama öğretmen adaylarının bildikleri bu kavramları uygulamaya dökememeleri ileriye yönelik olarak onlar için dezavantaj oluşturacağı söylenilebilir.

Öğretmen adaylarının temel kavramlar bilgisinin yeterli düzeyde görülmesinin temel faktörlerinden biri de KPSS sınavı olarak görülmektedir. Kuran'ın (2012) yaptığı araştırmada kurs alan (dershaneye giden) öğretmen adaylarının daha düzenli bir şekilde ders çalıştıkları ve dersanelerde temel bilgilerin sistemli bir şekilde tekrar edildiği belirtilmiştir. Alemdağ ve Öncü de (2015) kurs veya dershaneye giden öğretmen adayların daha çok dinleme ve not alma eğiliminde olduklarını belirtmişler. Bu sonuçlar teorik anlamda çalışmanın sonucuyla bir paralellik göstermektedir. Çünkü teorik konuların dinleme, not alma ve tekrar yapma etkinlikleri ile daha iyi öğrenileceği bilinen bir gerçekliktir. Yapılan bazı araştırmalarla, öğretmen adaylarının KPSS başarılı olabilmek için fakültede aldıkları eğitimin yetersiz olduğu kanısında oldukları saptanmıştır. Öğretmen adayları eksikliklerini kurs (dershane) ile tamamladıklarını belirtmişler (Atav ve Sönmez 2014; Eraslan, 2004; Karataş ve Güleş, 2013; Sezgin ve Duran, 2011). Bu sonuçlar araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının “temel kavramlar bilgisi” düzeylerinin yeterli görülmesini öğretmen lisesinden mezun olmalarına bağlanmaktadır. Çubukçu (1997); Çetin (2003), Akkoyunlu ve Orhan (2003), Kiremit (2006) yaptıkları çalışmalarda Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik öz yeterliklerinin diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarından

daha yüksek bir düzeyde olduğu sonucu elde etmişler. Bu araştırma sonuçları araştırmanın bu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bu konudaki yeterli görülmesini, önceki dönemlerde aldıkları eğitim psikolojisi ile eğitim bilimlerine giriş derslerine de bağlanmaktadır. Piaget'in bilişsel öğrenme kuramına göre, ön öğrenmeler sonraki öğrenmeler üzerine çok etkilidir (Taşpınar, 2012: 98). Sünbül de (2007: 10) öğrenme-öğretme sürecinde başarısızlığın azalması için öğretmenlerin işlediği konuyu önceki derslerle ilişkilendirerek işlemesini önermiştir. Yani öğrenme konularının birbirinin ön şartı oluşturduğunu belirtmiştir. Çalışmanın bu sonucunu destekleyen bir sonuç da Atik-Kara tarafından saptanmıştır. Atik Kara (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlik mesleki derslerinin bir birinin devamı niteliğinde olduğunu belirtmiştir. Bu açıklamalar araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının “temel kavramlar bilgisi” düzeylerinin yetersiz olması ise öğrencilerin ilgisizliğine ve öğretim elemanları tarafından yapılan sınav türüne bağlanmıştır. Demir (2012) yaptığı çalışma sonunda öğretmen ve öğretmen adaylarının ÖİY dersi için yapılan sınavları *teorik bilgileri ölçen, öğrencileri ezber yapmaya iten sınavlar* gördüklerini belirtmiştir. Bu sonuç çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

4.2.4.4 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının “Eğitim Programları Bilgisi” Düzeylerine İlişkin Tartışma

Öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak, öğretmen adaylarının kuramsal olarak eğitim programları konusunda kısmen bir bilgiye sahip olduğu söylenebilirken, uygulama konusunda ise tamamen yetersiz oldukları söylenebilir. Bu ifadelerden hareketle öğretmen adayları, öğretmenliğe başladıklarında hazırlanan eğitim programlarını kısmen anlayacakları, ancak uygulama konusunda tamamen yetersiz kalacakları söylenebilir. Eğitim programları, *bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar* (Varış, 1978: 17). Bu tanıma bakarak öğretmenlerin, belirlenen amaçları gerçekleştirmeleri için eğitim programları konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir. Ama çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının bu konuda teorik olarak kısmen yeterli düzeyde olduklarını, ama bu bilgiyi uygulamaya koyma konusunda ise tam yetersiz kaldıkları yönündedir.

Öğretmen adaylarının eğitim programları bilgisine teorik olarak sahip olmaları, KPSS’de sorulmasına, temel kavramların bilinmesine, öğretmen kılavuz kitaplarının incelenmesine ve dersanelerde (KPSS hazırlık kursları) verilmesine bağlanmıştır. Yapılan bazı araştırmalarla (Atav ve Sönmez 2014; Eraslan, 2004; Karataş ve Güleş, 2013 Sezgin ve Duran, 2011), öğretmen adaylarının KPSS’de başarılı olabilmek için fakültede aldıkları eğitimin yetersiz olduğu kanısında oldukları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının eksikliklerini kurs (dershane) ile tamamladıklarını belirtmişler. KPSS’de eğitim programları ile ilgili soru çıktığı düşünülürse, bu sonuçların, araştırmanın bu sonucu ile paralellik gösterdiği söylenilebilir. Öğretmenler, öğretim sürecini düzenlerken öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanırlar. Çünkü kılavuz kitapları öğrenme-öğretme süreci için gerekli olan etkinliklerin neredeyse tamamı konusunda öğretmene rehberlik eder (Köseoğlu vd., 2003). Bu yoruma bakıldığında kılavuz kitaplarının eğitim programı bilgisini öğretmen adayları için somutlaştırdığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının “eğitim programları bilgisi” düzeylerinin yetersiz kalmasını öğretim elemanlarının tamamı müfredat (konu) yoğunluğuna, zaman (ders süresi) yetersizliğine ve uygulamanın yapılmamasına bağlamaktalar. Kırıkkaya (2009) da öğretmenlerin ilgili öğretim programları hakkında yeteri bir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiş. Aykaç (2011) yaptığı çalışma ile hayat bilgisi dersini veren öğretmenlerin, dersin öğretim programında bulunan aktif öğrenme yöntemlerini kullanmadıklarını sonucuna varmıştır. Atik-Kara (2014) öğretmen adaylarının görüşüne başvurduğu çalışmada, ÖİY dersinde program geliştirme ile ilgili konuların işlenmediği sonucuna varmıştır. Öğretim elemanları konuların işlenmemesini ders saatinin yetmediğine bağlamaktalar. Bu da çoğu öğretmen adayının, lisans programında program geliştirme konularını almadan mezun olduğunu gösteriyor. Bu sonuçlar araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Öğretim elemanları, öğretmen adaylarının bu konudaki yetersizliklerini etkileyen faktörün öğretim elemanının konuya ilişkin inisiyatifi olarak belirtmişler. Kösemen ve Şahin (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programının dört temel ögesine ilişkin bilgi düzeylerinin vasat olduğu sonucuna varmışlar. Bu sonuç ile öğretmenlerin, eğitim durumlarına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu varsayılırsa öğretmenlerin öğrenme-öğretme yaklaşımlarına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Atik Kara da (2014),

öğretmen adaylarının görüşüne başvurduğu çalışmasında, ÖİY dersinde program geliştirme ile ilgili konuların işlenmediği sonucuna varmıştır. Demir (2012) öğretim elemanlarının süre yetersizliğinden ÖİY dersinin konularının tamamını işlemediklerini belirtmiştir. Kırıkkaya (2009) da öğretmenlerin ilgili öğretim programları hakkında yeteri bir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiş.

Öğretmen adaylarının konuya ilişkin yetersizliklerinin bir sebebi de “sağlam kaynak yokluğuna” bağlanmıştır. Alan yazın tarandığında, ÖİY dersine ilişkin çok sayıda kaynağın (Bilen, 2010; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996; Doğanay, 2012; Duman, 2011; Güven, 2011; Hesapçioğlu, 2008; Küçükahmet, 2009; Ocak, 2011; Sönmez, 2009; Sünbül, 2007; Taşpınar, 2012) bulunduğu görülmektedir. Ama bu kaynakların bir konu dışında içeriklerinin farklı olduğu görülmektedir. Okutulan bu kaynakların yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu söylenilebilir. Alan yazında benzer sonuçlara ve önerilere sahip araştırmalar (Atik Kara, 2014; Demir, 2012; Kahramanoğlu, 2010; Şahin, 2007).

4.2.4.5 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi” Düzeylerine İlişkin Tartışma

Görüşü alınan öğretim elemanlarına göre, öğretmen adaylarının “öğrenme-öğretme yaklaşım bilgisi” düzeylerinin kısmen yeterli düzeyde olduğu, ancak ÖİY dersinde öğrendiklerini uygulamaya uyarlama konusunda ise tamamen yetersiz bir düzeyde kaldıkları söylenebilir. Yani öğretmen adayları öğrenme-öğretme yaklaşımları konusunda kısmen de olsa bir bilgiye sahipler. Ama bu bilgiyi pratiğe hiç dökemiyorlar. Bu durumun, öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra sıkıntı çekecekleri yönünde negatif bir yoruma neden olabilir. Çünkü öğrenme-öğretme yaklaşımlarından yeterince faydalanamayan ya da yalnızca bir yaklaşıma bağlı kalan eğitimcilerin istenilen düzeyde verimli olamayacakları söylenilebilir. Öğretimin temel ilkeleri ve çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretimin daha işlevsel olacağını savunmaktadır (Bilen, 2010; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996; Doğanay, 2012; Duman, 2011; Güven, 2011; Hesapçioğlu, 2008; Küçükahmet, 2009; Ocak, 2011; Sönmez, 2009; Sünbül, 2007; Taşpınar, 2012). Öğrenmeyi belirten pek çok yaklaşımın olduğu bilinmektedir. Bu yaklaşımların her biri öğrenmeyi farklı yönlerden açıklamaya çalışır ve her yaklaşımın öğrenmeyi gerçekleştirme düzeyi farklılık göstermektedir (Bruner, 1985; Akt. Shunk, 2011: 20). Sönmez de (2004: 12) bu yaklaşımların her birinin, öğrenme

olgusunu tam olarak açıklayamadığını vurgulamıştır. Bu nedenle eğitimciler öğrenme-öğretme sürecinde mümkün merteye değişik kuramlardan faydalanmalıdır.

Öğretim elemanları öğretmen adaylarının “öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisinin” teorik olarak olmasında “eğitim (öğrenme) psikolojisi” ve “eğitim bilimine giriş” dersleri, “disiplinler arası etkileşim” ve “Kpss dersanelerini” olumlu faktörler olarak göstermişler. Öğretim elemanları aynı zamanda bu olumlu faktörlerin, uygulamaya hiçbir katkısının olmadığını da belirtmişler. Yapılan bazı araştırmalarla (Atav ve Sönmez 2014; Eraslan, 2004; Karataş ve Güleş, 2013; Sezgin ve Duran, 2011), öğretmen adaylarının KPSS’de başarılı olabilmek için fakültede aldıkları eğitimin yetersiz olduğu kanısında oldukları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının, konuya ilişkin eksikliklerini kurs (dershane) ile tamamladıklarını belirtmişler.

Öğretim elemanları öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgi düzeylerinin yetersiz olmasını “dersin kur tanımına”, “yaklaşımların çokluğuna” “zaman (ders süresi) yetersiz” ve “uygulamanın olmamasına” bağlamışlar. Alan yazında benzer sonuçlara ve önerilere sahip araştırmalar (Atik Kara, 2014; Demir, 2012; Kahramanoğlu, 2010;Şahin, 2007).

4.2.4.6 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreç Bilgisi” Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak, öğretmen adaylarının “öğrenme-öğretme süreci bilgisi” alt boyutunda teorik olarak kısmen bir bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Ancak bu bilgiyi uygulayabilme düzeyleri konusunda ise yetersiz oldukları söylenebilir. Yani öğretim elemanları, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci bilgisi düzeylerinin hem teorik hem de uygulama konusunda yetersiz olduğunu belirtmişler. Öğrenme-öğretme süreci, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) veya Pedagoji ile aynı anlamda kullanılır. Pedagoji, öğrenme ortamı, sınıf ve bir uygulama yöntemlerini içerir (Bartlett ve Burton, 2014: 113). Mishra ve Kohler (2006), pedagoji kavramını tanımlarken, öğretmenlerin öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri, öğrenme-öğretme sürecinde yapacakları uygulamaları ve öğretim hedeflerini birleştirebilmeleri gerektiğini belirtir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler bu tanıma uyarak uygulama yaparlarsa, istenilen başarıyı büyük oranda yakalarlar (Borich, 2014). Bu tanım ve yorumlara bakıldığında bir öğretmenin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili

yüksek bir bilgi düzeyine sahip olması ve bu bilgiyi uygulayabilecek düzeyde olması gerekir.

Görüşüne başvurulmuş öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreç bilgisinin teorik olarak kısmen yeterli düzeyde olmasına, birkaç faktörün olumlu katkı sağladığını belirtmişler. Bu faktörleri “Kpss sınavı”, “mikroöğretim yöntemi”, okul deneyimi dersi” ve öğrencilerin öğrendiklerini “eğitim yaşantıları ile ilişkilendirmeleri” olarak belirtmişler. Aynı zamanda öğretmen adaylarının konuya ilişkin yetersiz düzeyde olmalarını da birkaç faktöre bağlamışlar. Olumsuzluk oluşturan bu faktörler “konu (müfredat) yoğunluğu”, “zaman (ders süresi) yetersizliği”, “uygulamanın olmaması”, “dersi ciddiye almama”, “dershanelerde verilmesi”, “sınav sistemi”, “öğretim elemanlarının ders anlatım yöntemi” ve “uygulama öğretmenlerinin tavrı” olarak belirlenmiştir. Alanyazına bakıldığında araştırmanın bu sonucu destekleyen araştırmalar (Atav ve Sönmez 2014; Atik Kara, 2014; Demir, 2012; Eraslan, 2004; Gökyer, 2012; Kahramanoğlu, 2010; Kavcar, 2003; Karataş ve Güleş, 2013; Kurt ve Ekici, 2013; Sezgin ve Duran, 2011; Şahin, 2007) mevcuttur.

4.2.4.7 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının “Plan Yapma Ve Eğitimi Planlama Bilgisi” Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, öğretmen adaylarını plan yapma ve eğitimi planlama konusunda hem teorik hem de uygulama da yetersiz olarak görüyorlar. Bu durumun, öğretmen adaylarının meslek sürecine olumsuz bir etki edeceği söylenebilir. Çünkü planlama bilgisi öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecini düzenlemelerine yardımcı olur. Yaptıkları plan da, belirlenen öğretim periyodunun belirlenmiş bir öğrenci grubuna yapılacak uygulamanın nelerden oluşacağına, hangi sıra ile, ne zaman ve nasıl yapılacağını gösterir (Sünbül, 2014:349). Bu şekilde düzenlenen bir öğretimde başarının sağlanacağı söylenilebilir. Bu ifade ve yorumlara bakarak öğretmen adaylarının lisans döneminde plan yapabilecek bir düzeye erişmeleri gerekir.

Öğretim elemanlarına göre “hazır (merkezi) planlar” öğretmen adaylarının plan yapma bilgisini ve plan yapma düzeylerine hem olumlu hem de olumsuz etki etmektedir. Yapılan pek çok araştırma (Altıntaş ve Görgeç, 2014; Güven, 2004; Ekiz, 2006; Şahin, Şenel ve İpek, 2007) ile öğretmen adaylarının uygulama yapmadan plan yapma konusunda sıkıntı çektikleri tespit edilmiştir. “Okul deneyimi

derslerinin” plan yapma konusunda, öğretmen adaylarına büyük katkılar sağladığı yapılan araştırmalarla (Atik Kara, 2014; Altıntaş ve Görgeç, 2014; Kahramanoğlu, 2010; Karadüz ve diğerleri, 2009) ortaya konulmuştur.

Öğretim elemanlarının öğretmen adayları için olumlu gördükleri faktörlerden birisi de “öğretmen kılavuz kitapları”dır. Aykaç (2011) öğretmen kılavuz kitaplarını faydalı olarak gördüğünü, ancak öğretmenlerin kitabın içindeki etkinlikleri uygulayamadıklarını belirtmiştir.

Öğretim elemanları bu ders sürecinde plan yapma ve öğrencilere plan yaptırma için zamanın yetmediğini belirtmişler. Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) yaptıkları çalışma ile Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusunda, kendilerini yetersiz algıladıkları sonucunu saptamışlar. Adıgüzel de (2009) müfettiş ve okul yöneticilerin görüşlerine dayanarak, sınıf öğretmenlerinin planlama, öğrenme-öğretim etkinliklerini oluşturma ve düzenleme konusunda zorlandığını belirtmiştir. Korkut (2009) yaptığı çalışma ile öğretmenlerin plan-program yapma yeterliklerinin, diğer sınıf yönetimi yeterliklerine göre daha az düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekiz (2006) çalışmasında öğretmen adaylarının kendilerini plan yapabilecek bir yeterlikte görmediklerini belirtmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Sonuçları çalışmanın sonuçları ile çelişen araştırmalar da (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014; Akpınar, 2004; Aydın ve diğerleri, 2014; Demirtaş, 2012; Eraslan-Keskinkılıç, 2010; Ertürk ve diğerleri, 2014; Gökyer ve Özer 2014; Karaca, 2004; Kararmaz ve Aslan, 2014; Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu, 2008; Numanoğlu ve Bayır, 2009; Taşgın ve Sönmez, 2013) mevcuttur.

Plan yapma, öğretmenin sınıftaki çalışmaları için, bir rehber işlevi görür (Karch ve Estabrooke, 1983; akt. Hesapçioğlu, 2008: 148). Devletlerarası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destekleme Konsorsiyumu (Interstate New Teacher Assesment and Sport Consotium; InTASC) öğretmenler için 10 standart belirlemiştir. Öğretimin planlaması da bu standartlardan biridir (Borich, 2014:26). Bu nedenle öğretmenlerin plan yapma bilgisine sahip olması gerekir. Öğretmenler için uluslararası kabul edilen bir yeterlilik konusunda öğretmenlerimiz, müdürlerin görüşlerine göre yetersiz bir düzeydedirler. Bu yetersizliklerin neden(ler)i belirlenmeli ve bunun için öğretmenlere uygulamalı bir şekilde hizmet içi eğitim verilmelidir.

4.3 SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmada elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

4.3.1 SONUÇ

Çalışmanın sonuçları, öğretmen ve öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik düzeyleri; okul müdürlerinin öğretmenlerin ÖİY bilgisi ve uygulama düzeylerine ilişkin düşünceleri ile ÖİY dersini veren öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının ÖİY dersi yeterlik düzeylerine ilişkin düşüncelerine dayanarak elde edilen sonuçlardan oluşmaktadır.

4.3.1.1 Öğretmen Adaylarının ÖİY Öz Yeterlik Düzeylerine (Puanlarına) İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmen adaylarının genel ÖİY öz yeterlik düzeyleri ortalamanın üstünde bir değer aldığı sonucuna varılmıştır.
2. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin ve mezun oldukları lise türlerinin onların ÖİY öz yeterlik düzeylerini etkilemediği sonucuna varılmıştır.
3. ÖİY kursu alan öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik düzeyleri, ÖİY kursunu almayanlarınkinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.
4. Genel anlamda sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterliklerinin (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA ve PB) diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programın ÖİYBU alt boyutundaki öz yeterlik düzeyini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

4.3.1.2 Öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlik Düzeylerine (Puanlarına) İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ortalamanın üstünde bir değer aldığı sonucuna varılmıştır.
2. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, branşlarının, eğitim düzeylerinin, görev yaptıkları okul kademesinin, kıdemlerinin ve mezun oldukları fakültenin onların ÖİY öz yeterliliğin bütün alt boyut (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBA ve PB) öz yeterlik düzeylerini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

3. Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin TKB öz yeterlik düzeylerini olumlu etkilediği sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp-almama durumlarının ÖİY öz yeterlik ölçeğinin PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA,ÖİYBA ve PB alt boyutları öz yeterlik düzeylerini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

4. MKÜ'den mezun olan öğretmenlerin TKB öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak öğretmenlerin mezun oldukları üniversitenin onların ÖİY öz yeterlik ölçeğinin diğer alt ölçekleri (PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA,ÖİYBA ve PB) öz yeterlik düzeylerini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

5. Lisansta ÖİY dersini alan öğretmenlerin PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA ve PB öz yeterliklerinin bu dersi almayanların öz yeterliklerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak öğretmenlerin ÖİY dersini lisansta alıp-almama durumlarının onların TKB ile ÖİYBU öz yeterlik düzeylerini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

4.3.1.3 Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin “Öğretim İlke ve Yöntemleri” Bilgi ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Düşüncelerine Ait Sonuçlar

1. Okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin “öğretim ilke ve yöntemleri” bilgisi ve bu bilgiyi uygulayabilme düzeyleri hakkındaki genel görüşlerine baktığımızda, öğretmenlerin ÖİY dersine ilişkin teorik olarak bilgi sahibi oldukları, ancak sahip oldukları bilgiyi uygulama düzeylerinin yetersiz olduğu sonucu elde edilmiştir.

2. Okul müdürlerine görüşlerine göre, lisansta verilen ÖİY dersi hem teorik olarak hem de uygulama olarak yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

2.a Okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin “temel kavram bilgisinin” teorik olarak kısmen olduğu, ancak sahip olunan bu bilginin pratiğe koymada öğretmenlerin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

2.b Okul müdürleri, öğretmenlerin “program geliştirme süreç bilgisi” düzeylerini, hem teorik olarak hem de uygulama yapma bakımında yetersiz gördüklerini belirtmişler.

2.c Okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin “öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgi” düzeyleri, hem teorik olarak hem de uygulama yapma bakımında yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

2.d Okul müdürlerinin görüşlerinden, öğretmenlerin “öğrenme-öğretme süreç bilgisi” düzeylerinin, hem teorik olarak hem de uygulama yapma bakımından yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

2.e Okul müdürlerine görüşlerine göre, öğretmenlerin “planlama bilgisi” düzeyleri, hem teorik olarak hem de uygulama yapma bakımında yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

4.3.1.4. ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Göre ÖİY Dersini Alan Öğretmen Adaylarının ÖİY Dersi Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğretmen adaylarının ÖİY ders genel yeterlik düzeyleri hem “kuramsal bilgi” hem bu bilgiyi “uygulayabilme yeterliği” bakımından yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır.

2. Öğretim elemanlarına göre, öğretmen adaylarının lisans döneminde ÖİY dersini hem teorik hem de uygulama bakımından yetersiz bir düzeyde aldıkları sonucuna varılmıştır.

2.a Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğretmen adaylarının temel kavramlar bilgi düzeylerinin teorik olarak tam olduğu, ancak sahip oldukları bu bilgileri uygulamaya koymada yetersiz kaldıkları sonucuna varılmıştır.

2.b Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğretmen adaylarının program geliştirme süreç bilgisi düzeylerini kuramsal olarak kısmen yeterli bulduğu, ama uygulama yapabilme konusunda ise tam yetersiz gördükleri sonucu saptanmıştır.

2.c Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi yeterlik düzeyleri kuramsal olarak kısmen yeterli olduğu, uygulama yapabilme konusunda tamamen yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

2.d Öğretim elemanlarının görüşlerinden, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreç bilgisi yeterlik düzeylerini kuramsal ve uygulama bakımından kısmen yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

2.e Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğretmen adaylarının plan yapma ve eğitimi planlama bilgisi yeterlik düzeyleri kuramsal olarak kısmen yeterli, ama uygulama yapma konusunda ise tam yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak, ÖİY dersi öz yeterlik düzeyleri konusunda öğretmen adayları ve öğretmenler kendilerini yeterli bir düzeyde kabul etmekte. Ancak okul müdürleri, yöneticilik yaptıkları okullardaki öğretmenlerin ÖİY dersi yeterlik

düzeylerini hem kuramsal olarak hem de uygulama yapma bakımından yetersiz olarak görmekteler. Benzer şekilde öğretim elemanları da, öğretmen adaylarını ÖİY dersi yeterlikleri konusunda kuramsal ve uygulama bakımından yetersiz olarak görmekteler. Bu sonuçlar (öğretmen adayı-öğretim elemanı ve öğretmen-okul müdürleri) arasında bariz bir çelişki olarak görülmektedir.

4.3.2 ÖNERİLER

Bu başlık altında, sonuçlara dayanarak ÖİY dersprogramı geliştirenlere, ÖİY dersini veren öğretim elemanlarına, araştırmacılara ve okul yöneticilerine yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.3.2.1 ÖİY Ders Program Geliştirenlere Yönelik Öneriler

1. YÖK'ün ÖİY dersi için belirlediği kur tanımına göre, dersin amacının açık olmadığı ve dersin içeriğinin geniş bir şekilde ele alındığı saptanmıştır. Bu nedenle ÖİY dersinin öğretmenlik için önemi ve dersin amacı açıkça belirtilmeli. Öğrencilerin dersten nasıl yararlanacakları somut bir şekilde belirtilmelidir. Bunun için dersin kur tanımı yeniden yapılmalı.

2. ÖİY dersi için yazılan kitaplar incelendiğinde içerik bakımında bir tutarsızlığın olduğu görülmektedir. Bu nedenle ÖİY dersi için yazılan kaynak kitapların içeriği yeniden düzenlenmeli. Piyasadaki kitaplar için bir düzenleme komisyonu (kurulu) oluşturulabilir.

3. Eğitim fakültelerinde okutulan zorunlu derslere “Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme” adlı bir ders konulmalı. Böylece program geliştirme ve değerlendirme ÖİY dersinin içeriğinden çıkarılmış olacak.

4. Ders işlenirken elde edilen izlenimler ile dersi veren öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak dersi için belirlenen sürenin yetersiz olduğu saptanmıştır. Bu izlenim ve görüşlere dayanarak ÖİY dersi için belirlenen saat sayısının artırılması gerekir. Ders için önerilen saat 3+3 şeklinde veya 2+2 şeklinde bir düzenleme yapılmalı. Bu ders saatlerine uygun olarak ÖİY 1 ve ÖİY 2 dersleri oluşturulabilir.

5. Okul müdürleri ve öğretim elemanlarının görüşlerinden öğretmen ve öğretmen adaylarının ÖİY dersinde öğrendiklerini uygulayamadıkları sonucuna binaen, ders uygulamalı bir şekilde verilmelidir.

6. Öğretim elemanları eğitim fakültelerindeki sınıfların (mevcut, fiziksel düzen, materyal yetersizliği vb.) derste uygulamaya yapmaya elverişli olmadığını belirtmişler. Bu nedenle sınıflar, ders için uygulamanın yapabileceği şekilde düzenlenmelidir.

7. KPSS kursuna giden öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucundan hareketle, eğer öğretmenlerin atanması için sınav yapılacaksa, yapılan sınavlarda uygulamaya yönelik oturumlara yer verilmelidir.

8. Okul müdürleri öğretmenlerin ÖİY'ni uygulamaya koymadıklarını belirtmişler. Bu eksikliğin giderilmesi için öğretmenlere yönelik, ÖİY dersi uygulamalı hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

4.3.2.2 ÖİY Dersini Veren Öğretim Elemanlarına Yönelik Öneriler

1. Öğretim elemanları ile okul müdürleri dersi veren öğretim elemanlarının yeterli donanıma sahip olmadığını belirtmişler. Bu sonuçtan hareketle, dersi veren öğretim elemanlarının niteliği artırılmalı. Fen edebiyat ya da diğer fakültelerden mezun olan öğretim elemanlarının derse girmemeleri gerekir.

2. Öğrencilerde derse karşı bir beklenti oluşturmak için, derse öğrencileri hedeflerden/kazanımlardan haberdar edilerek başlanılmalı.

3. Dersin öğrenme-öğretme sürecinde, öğretim elemanları farklı strateji, yöntem ve tekniklerden faydalanmalı. Süreçte öğretmen adaylarını aktifleştirecek etkinliklere yer verilmeli.

4. Ders için yapılan sınavlar, daha ciddi ve uygulama yapılacak şekilde yapılmalı. Uygulama yapılırken, örnekler gerçek yaşamla ilişkilendirilmeli.

4.3.2.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Ders için öğretim elemanları ve okul müdürlerinin belirledikleri eksikliklere yönelik kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

2. Dersi içeriğini oluşturan bölümlerle ilgili ayrı ayrı araştırmalar yapılabilir.

3. Dersi veren öğretim elemanları, dersle ilgili diğer paydaşların görüşlerinden yararlanarak değerlendirilebilir.

4. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin dersin yeterliklerini nasıl değerlendireceklerine ilişkin bilgi düzeyleri araştırılabilir.

5. ÖİY dersi daha kapsamlı bir şekilde tüm Türkiye'yi örneklem alacak şekilde araştırılabilir.

6. Öğretim elemanları ve okul müdürlerinin belirledikleri eksikliklerin tespit edilmesi ve bu eksikliklere ilişkin çözümler üretebilmek için geniş katılımlı araştırmalar yapılabilir.

7. Öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri ile okul müdürlerinin onları yetersiz bir düzeyde görmeleri arasındaki çelişkinin nedenleri araştırılabilir.

8. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli bir düzeyde kabul etmesine karşın öğretim elemanlarının onları yetersiz bir düzeyde kabul etmeleri ile oluşan çelişkinin nedenleri araştırılabilir.

9. ÖSYM'nin yaptığı KPSS'de öğretmen adaylarının yeterli bir düzeyde kabul edilip atanmalarına rağmen öğretim elemanlarının onları yetersiz bir düzeyde kabul etmeleri arasındaki çelişki araştırılabilir.

4.3.2.4 Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

1. Okulların fiziki şartları ÖİY dersinde öğrenilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulayabilecek bir şekilde düzenlemeye önem verilmeli.

2. Öğretmenlerin ÖİY dersine ilişkin eksiklikleri tespit edilip, bu eksikliklere yönelik uygulamalı hizmet içi kurs, seminer düzenlenmeli. Kurs ve seminerler için üniversiteler ile işbirliği yapılmalı.

KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. & Yıldızhan, Y. (2014). Türkiye'nin Öğretmen Profili. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (2),1-20.
- Ada, S. (2001). Sınıf öğretmeni yetiştiren okullarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin program içindeki yeri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 14. 1-10.
- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Etkinliklerini Düzenleme ve Gerçekleştirme Çabalarında Zorlanma Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2). 89-110.
- Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 89-110.
- Akdağ, M., & Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmasındaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Akengin, H., Şahin, T., Ş., Kaya, K., Bengiç, G. & Sargın, S. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı genel coğrafya konuları ve bunların öğretimi ile ilgili öz-yeterlik algıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 78 – 97.
- Akkoyunlu B. & Orhan F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. [Elektronik versiyon]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3). 86-93.
- <http://www.tojet.net/articles/v2i3/2311.pdf> (Erişim: 03.09.2015).
- Akpınar, B., Turan, M., & Tekataş, H. (2004). Öğretmen adaylarının gözüyle sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları.

- Akpınar, B.& Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının Öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*. 27, 129-137.
- Akura, O. G. (2004). *Teacher Change and Professional Development: A Case Study of Teachers Engaged in An Innovative Constructivist Science Curriculum*. Unpublished Doctor Dissertation, The University of Missouri-St. Louis, USA.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi M. Ö. 1000- M.S. 2013* (24. Baskı). Pegem Akademi. Ankara.
- Alabay, E. (2007). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3).
- Altıntaş, S. & Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies Electronic Turkish Studies*, 9(8). 197-208.
- Altunçekiç, A., Yaman, & Koray, Ö. C. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arıbaş, S. & Göktaş, Ö. (2014). Ortaokul Matematik Dersi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 17-42.

- Arslan, S.& Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. 2(1), 38-63.
- Aslan, C. (2010). Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87-115.
- Atav, E. & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1)*, 01-13.
- Atik Kara, D. & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 2(3), 28-86. [Online] <http://www.enadonline.com> doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s2m
- Atik Kara, D.(2012) *Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı, Eskişehir.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 4(3). 275-286.
- Aydede, M. N., Çağlayan, Ç., Gülnaz, O. & Matyar, F. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(32), 24-34.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye’de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(4), 397-420.

- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem Ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Bakioğlu, A. & Yıldız, A. (2015). *Pisa bağlamında Finlandiya eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık
- Bartlett, S. & Burton, D. (2014). *Introduction to Education Studies*. London: Sage Publication (Çev. Edit. Birsal Aybek, Ankara: Anı yayıncılık).
- Baskan, G., A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16 – 25.
- Başcı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştürk, S. & Taştepe, A. (2013). Öğretmen yeterlikleri. *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Edit. Savaş Baştürk). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının biliş ötesi öğrenme stratejileri ile öğrenme yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 40, 80-92
- Baykara, K. (2012). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (Edit. Hasan Şeker). Ankara: Anı Yayıncılık
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Bekdemir, M., Okur, M. & Kasar, N. (2011). 2005-İlköğretim matematik öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *EÜFBED – Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-22.

- Bilen, M. (2010). “Eğitimin Temel Kavramları”. Eğitimde İlke ve Yöntemler (Edit. Mürrivet Bilen.) Ankara: Betik Kitap.
- Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Berberoğlu, G. (2007). *Türk bakış açısından PISA araştırma sonuçları*. <http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/07girayberberoglu.pdf> (Erişim: 21.03. 2015).
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi “Araştırmalar” Eğitim Kavram ve Uygulamalarının Tarihsel Gelişimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Borich, G., D. (2014). *Effective teaching methhods resarch-based practice* (8. Basımdan çeviri. Çev. Edit. Bahaddin Acat). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 8(2), 83-97.
- Boztunç, N. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA)’na katılan Türk öğrencilerin 2003 ve 2006 yıllarındaki matematik ve fen bilimleri başarılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Britner, S.L. & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research In Science Teaching*, 43(5), 485–499.
- Bruner, J. (2003). *The process of education*. Harvard Univesity Press (Çev. Talip Öztürk, 2009). Ankara: Pegem Akademi.

- Buluş-Kırkaya, E.(2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2).133-148
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1996). *Genel öğretim metotları* (Genişletilmiş 6. Baskı). İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme “kaynak metinler”* (Genişletilmiş 2. Baskı). Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okulu öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.18, 257-269
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (11. Baskı). Ankara: PegemAkademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Brooks, V. (2006). A 'quiet revolution'? The impact of Training Schools on initial teacher training partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 379–393.
- Calderhead, J. (1997). Öğretmenlerin uzmanlığının tanınması ve geliştirilmesi: 21. yüzyılı bekleyen sorunlar, *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı* (27 Ağustos-2 Eylül 1995), Ankara, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Certel, S. S. (2009). Finlandiya eğitim sistemi. *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*.(Edit. Sefer Ada, Z. Nurdan Baysal). Ankara: Pegem Akademi.
- Chong, S., Wong, I. & Lang, . (2005). *Pre-service teachers’s beliefs, attitudes and expectations: a review of the literature*, Singapore, <http://conference.nie.edu.sg>.

- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among the approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (Çev. Edit. Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir: Anı yayıncılık).Sage Publication.
- Cülha, A. (2014). *Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırılması*. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Şanlıurfa
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008), Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine İlişkin Tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15), 33-53.
- Coşkun, E., Özer, B. & Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123-136.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (12), 140-163.
- Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).1-12.
- Çelikten, M. & Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*. 15, 253-267.
- Çelik, F. ve Önal, A. S. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:18, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Yayınları.
- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise çıkışlı Üniversite Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*.

Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çifçi, A. (2006). *PISA 2003 sınavı matematik alt-testi sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012), *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları* (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Çokgezen, M. & Terzi, N. (2008). Türkiye'de devletin eğitime müdahalesinin yeterli gerekçesi var mı? *Liberal Düşünce*, 13(49), 1-18

Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilig)*, 44, 123-142.

Demir, S. (2012). *Eğitim fakülteleri programı kapsamında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden "öğretim ilke ve yöntemleri" dersinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, İ., Depren, Ö. & Kılıç, S. (2009). *Öğrencinin aile yapısının ve sahip olduğu imkanların matematikte başarılı olmasına etkileri*. Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sunulan bildiri. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(43), 27-43.

Demirel, Ö. (1993). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları. No: 11.

- Demirel, Ö. (2010). *Gelecek için eğitim: farklı ülkeler için program geliştirme çalışmaları* (Edit. Özcan Demirel). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama* (19. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, M., Erdoğan, Ö. & Aydın, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 69-84.
- Demirtaş, Z. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin algılarına göre kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 1C0503, 7 (1), 380-388.
- Dikici, A., Yavuzer, Y. & Gündoğdu, R. (2006). Eğitim Fakültesi Mezunlarının Eğitim Bilimleri Derslerine İlişkin Görüşleri (Niğde Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 172 , 250 -262
- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlilik algıları. *Millî Eğitim*, 194. 166-183.
- Dilci, T. & Yıldız, H. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin inançları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. I, 245-265
- Dillon, N. K. (2004). *An Examination of Teacher Education Programs and School Induction Programs in Their Preparation of Teachers for The First Year of Teaching*. Unpublished Doctor Dissertation, East Tennessee State University, USA.
- Doğan Burç, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Doğan, H. (1979). *Analiz ve program hazırlama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 81.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

- Duman, B. (2011). "Önsöz". *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2.Baskı Edit. Bilal DUMAN). Ankara: Anı Yayıncılık..
- Duman, B., Göçen, G. & Duran, V. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı* (1), 144-155.
- Eddy, S. (2010). Effect size for Analysis of Variance (ANOVA). <https://psychohawks.wordpress.com/2010/10/31/effect-size-for-analysis-of-variables-anova/> (Erişim: 15.10.2015).
- Ekinci, A & Öter M. Ö. (2010). Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi. *Eğitim fakültesinin öğretmen yetiştirme kapasitesinin güçlendirilmesi: Dicle Üniversitesi*.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Engin, A. O. (2013). Eğitimin felsefi temelleri. *Eğitim bilimine giriş* (Edit. Fatih Töremen, 4. Baskı). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Elyıldırım, Ü. Y. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilikleri* (Kars ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı: Kars
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin değer kazanımı ile öğretim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 357-379.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,1(1), 1-31.

- Eraslan, A. (2009a). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “öğretmenlik uygulaması” üzerine görüşleri. *Necati Bey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. 3(1), 207-221.
- Eraslan, A. (2009b). Finlandiya'nın PISA' daki başarısının nedenleri: türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. 3(2), 238-248.
- Eraslan Keskinliç, F. (2010). İlköğretim bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yeterliklerinin okul müdürlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara, 116-125.
- Eroğlu, G. (1999). *Gazi üniversitesine bağlı eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlerin öğretmenlik davranışları ile ilgili yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Personel Eğitim Merkezi Yayın. No: 21.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş* (3. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. A Thesis Submitted to the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: Nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2), 221-259.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınevi.
- Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., Veziroğlu, M. & Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 22(3), 897-908

- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation-alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman Publications.
- Fosnot, C. T. (2007). *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, C. (2005). *Ben farklıyım “çocuğunuzun öğrenme tarzını keşfedin”*. (Çev. Gülsüm Öztürk. 2. Baskı). İstanbul: Selis Kitaplar.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(10), 100-119.
- Gencer, A.S. & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish pre-service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about Classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Genç, S.,Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 13(1),41-54
- Gençtürk, E. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji* (Çev. Edit. Cemal Güzel). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Goddard, R. D., & Skra, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.

- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (Çev.: Emel Aksay ve Birsen Özkan). İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.
- Göçmen, E.(2014).*İnönü üniversitesi Eğitim Fakültesi mezunlarının mesleki yeterlik düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Denetimi ve Yönetimi Bilim Dalı
- Gökıyer, N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde derslerin işlenişine görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 196, 124–140.
- Gökıyer, N. & Özer, F. (2014). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 9(2), 691-712.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 339-384.
- Gömlüksiz, M. N. & Bulut, J. (2007). Yeni matematik dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 41-94.
- Green, J. D. (2002). *Principal perceived effectiveness of instructional strategies for modified schedules at the high school level and relative teacher training*. Unpublished Doctor Dissertation, The University of La Verne, California-USA.
- Güllaç, E. T. (2003). *Eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma ve öğretim hedefleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güllünay Sivri, D. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Ana Bilim Dalı, Eğitimde Program Geliştirme Programı, Ankara.

- Günbayı, İ., & Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve bazı mesleki değişkenlere göre yordanması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.: Adana.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algularına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gürbüz, K. & Durmuş, S. (2009). İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(1). 1-22.
- Gürdal, A., Parım, G., Sürmeli, H., Muşlu, G. & Alemdar, A. (2008). Fen bilgisi öğretmenliği lisansüstü öğrencilerinin karşılaştığı sorunların akademik çalışmalarına etkileri. *II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 2008 (s.256- 267), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkan, T. & Gökçe, E. (2000). İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları. *IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, 6-8 Eylül: 188-192.
- Güven, İ. (2004). Sosyal bilgiler alanı öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşlerine ilişkin nitel bir araştırma. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 271-300.
- Güven, B. (2011). "Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar". öğretim ilke ve yöntemleri (Edit. Şeref TAN; 7. Baskı). Pegem Akademi. Ankara.
- Harrington, R. A. & Enochs, L. G. (2009). Accounting for preservice teachers' constructivist learning environment experiences. *Learning Environment Res*, 12: 45–65.
- Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim* (genişletilmiş 6.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- İnce, S. (2014). Giriş. *Pedagojik değerler* (Edit. Mustafa Girgin 2. Baskı).
- İnç, N. A. (2009). *Fen ve teknoloji dersi veren öğretmenlerin kılavuz kitaptaki yöntem ve tekniklerle ilgili yeterliliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Işık, A., Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 53-62.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İzci, E. (1999). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Malatya. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Reseach*, 1(2), 112-113 <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.130.8292&rep=rep1&type=pdf> (Erişim: 27. 02.2015).
- Kablan, Z. (2012). Hedef belirleme: Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (Edit. Hasan Şeker). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kahramanoğlu, R. (2010). *Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.

- Kan, A. (2011). Ölçme araçlarında bulunması gereken niteliler. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Edit. Hakan Atılgan, 11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Kaner, S. (2010), Özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yetkinlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2010, 43(1), 193-217
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikler* (11. Baskı), Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karaca, E. (2004). Öğretmen adaylarının planlama ve öğretim süreci yeterliklerine ilişkin algıları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). Öğretmenlerin sınıf içi yeterliklerine ilişkin bir araştırma (Ankara İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30),062-078.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. & İlbay, A.B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Edit. Abdurrahman Tanrıöğen 2.Baskı). Ankar: Anı Yayıncılık.
- Karakütük, K. (2006). *Eğitim Bilimlerinin Eğitim Kurumlarımızda Yapılanması. Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kararmaz, S. & Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 203-232.
- Karasar, N.(2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı) . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, S. & Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (Kpss) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmen yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35, 1-2.
- Kavcar, C. (2003). Alan öğretmeni yetiştirme. Eğitimde yansımalar: VII. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *G. Ü. Endüstriyel sanatlar eğitim fakültesi dergisi*, 5, 59-72.
- Kaya, Z. (2007). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi anabilim dalı müzik eğitimi bilim dalı Yüksek lisans öğrencilerinin sorunları. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı, 2007* (s.349-357), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Keskin, İ. (2001). *Öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin beklenti ve sorunları üzerine bir inceleme "Sivas İli Örneği"*, (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi).Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, E. (2001). Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 1-15.
- Kılıç, D., Gündoğdu, K. & Kayabaşı, Y. (2012). Tam öğrenme. *Öğrenme ve öğretme kuramlar, modeller, yaklaşımlar* (Edit. Zeki Kaya). Ankara: Pegem Akademi
- Kırkkaya, D. (2006). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkililiğini etkileyen etkenlerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Ordu ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisan tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* (Edit. Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). *Introducing technological pedagogical knowledge*. In AACTE (Eds.). *The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators* (p.3-30). New York: Routledge.
- Koh, J.H.L., & Chai, C.S. (2011). Modeling pre-service teachers. technological pedagogical content knowledge (TPACK) perceptions: The influence of demographic factors and TPACK constructs. IN G.Williams, N. Brown, M. Pittard, B. Cleland (ED.) *Changing Demands, Changing Directions. Proceedings ascilite Hobart* , 17, 735-746.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla İlköğretim Okullarında pilot bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Korkmaz, Ö. & Demir, B. (2012). MEB hizmet içi eğitimlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumlarına ve bilgisayara öz yeterliklerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri alguları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Kösemen, S. & Şahin, A. (2014). Sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin epistemolojik inançlar bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 279-296.
- Kösterelioğlu, İ. & Köstereliolu Akın, M. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10 (2), 257-275.

- Kuğuoğlu, İ. H.(2005). Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu aday öğretmenlerin kendi algılamalarına göre sınıf yönetimi alanındaki yeterliliklerine dair görüşleri ve öneriler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 214-236.
- Kuran, K. (2012). Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dersanelere ve KPSS'YE ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 143-157.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretim süreci öz-yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1157-1172. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim: 31.10.2015).
- Küçükahmet, L. (2007a). *Program geliştirme ve öğretim* (20. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2007b). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 5(2), 203-218.
- Küçükahmet, L.(2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, Altun & Paliç. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize İli Örneklemi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 45-70,
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7 (14), 259 – 274.

- MEB. (2005). *PISA 2003 uluslararası öğrenci değerlendirme projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> (Erişim: 21.03. 2015)
- MEB. (2006). öğretmen mesleği genel yeterlilikleri. öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü. <http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html> (Erişim 21.03.2015).
- MEB. (2009). *Genel öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *PISA 2009 uluslararası öğrenci değerlendirme projesi, ulusal ön rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları. [http:// www.earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009rapor.pdf](http://www.earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009rapor.pdf) (Erişim: 21.03.2015).
- Matriano, E.C. (1997). 2000’li yıllarda eğitimin globalleştirilmesi sorunları karşılama ve fırsatları değerlendirme, *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos-2 Eylül1995)*, Ankara.
- http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli_egitim_temel_kanunu_1739.pdf (Erişim: 21.03.2015)
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd Ed). Newbury Park, CA: Sage.
- Mishra, P. & Koehler, M., J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teacher College Record*. 108(6), 1017-1054.
- National Board For Profesional Teaching Standards. (2001). Five core propositions. <http://www.nbpts.org/five-core-propositions>. (Erişim: 31.10.2015)
- North, A. S. & Noyes, J. M. (2002). Gender influences on children's computer attitudes and cognitions. *Computers in Human Behavior*, 18(2), 135-150.
- Numanoğlu, G. & Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1),197-212.

- OECD (2013). Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye. Retrived from <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/025.pdf> (Erişim: 26.10.2015)
- Osborne, J. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Okçu, V. & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerin belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(6), 129-146.
- Oktar, İ. & Bulduk, S. (1999). "Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi", *Milli Eğitim*, 42, 66-69.
- Olgun, D. (2009). *Hizmetiçi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ornstein, A., C. & Hunkins, F., P. (2014). *Curriculum foundations, principles and issues* (Çev. Edit. Asım Arı) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Orbeyi, S. & Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 4(1), 133-147.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M. & Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-113.
- Öncü, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Özay Köse, E. (2010). Sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 20-27.
- Özbaşı, D., Demirtaşlı, N., Kumandaş, H. & Yalçın, N. (2010). *PISA uygulamasına katılan öğrencilerin ve ebeveylelerinin demografik ve sosyo-ekonomik göstergelere ait özelliklerinin 2003 ve 2006 yılları arasındaki değişimi*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal Kongresi'nde sunulan bildiri, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin.

- Özbek, R. & Yeşil, R. (2009). Ortaöğretim alan öğretmen elemanlarının sınıf içi öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 111-128
- Özçelik, D., A. (2009). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M. S. (2005). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına (I-V. Sınıflar) ilişkin görüşleri. *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı* (s. 573-581). P.Ü. Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice (Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi)*, 54, 277-306
- Özdemir, V. (2014). İngiliz dili eğitimi programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 16-28.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.
- Özenç, M. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, B. (1990). 1990'li yılların başında Türkiye'de öğretmen yetiştirme-sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(27), 27-35.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.

- Özerbaş, M. A. (2010). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan teknolojik Sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2),267-283.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. & Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617-635.
- Öztürk, B. (2000). Sınıf içi etkileşim. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*. 6(24), 621 -640.
- Öztürk, B. (2001). Derse giriş davranışlar. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi Dergisi*. 25. 107-124.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de düünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları no:3744.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeterlikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*. 5(2), 75-83.
- Paliç, G. & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220
- Parlıt, C. (1998). *İlköğretimde, öğretmenlik eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 305-318.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers’ professional development: a theoretical review, *Educational Research*, 54(4), 405-429.

- Raffo, C. & Hall, D. (2006). Transitions to becoming a teacher on an initial teacher education and training programme. *British Journal of Sociology of Education, University of Manchester*, 27, 53-66.
- Öztürk, F. Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*. 2(2), 25-42.
- Reşitoğlu, Y. (2010). TIMSS, PIRLS, PISA Türkiye ve Finlandiya. *Ekin Koleji Empati Dergisi*, 4. 6-13.
- Tanel, R., Şengören, S., K. & Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 1-9.
- Taşgın, A. & Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 2(80), 80-90.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2), 23-37.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tuğrul, B ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12). 1-11.
- Turner, R. C. ve Carslon, L. (2003). Indexes of item-objective congruence for multidimensional items.] *International Journal Of Testing*, 3(2), 163-171.

- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin özyeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saracaloğlu, A.S., & Yenice, N. (2009). Investigating the self- efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 244-260
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. & Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.9 (33), 265-283.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramda uygulamaya* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin, F., & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA)*, 15(3), 9-22.
- Shao, X. (2004). *Teacher training and curriculum reform in chinese agricultural schools*. Unpublished Doctor Dissertation, Pennsylvania State University, USA.
- Sırkıntı, E. (1999). *Öğretmen yetiştirmede öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemi*, (Yüksek Lisans Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- So, W. W. M. & Watkins, D. A. (2005). From Beginning Teacher Education to Professional Teaching: A Study of The Thinking of Hong Kong Primary Science Teachers. *Teaching and Teacher Education*. 21, 525 – 541.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (3. Baskı). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F., G. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim felsefesi* (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmenin niteliği ve öğretimdeki yeri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. 2(1),597-607.
- Sünbül, A., M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Çizgi Kitapevi. Konya.
- Sürücü, A. (1997). Öğretmenlik formasyonu alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları “S. Ü. E. F. Yaz Kursu Örneği”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Ç. (2003). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme öğretme süreci açısından değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, A. (2005) Qualitative assessment of Turkish elementary school quality, Turkey-education sector study: sustainable pathways to an effective, equitable, and efficient education system for preschool through secondary school education, report no. 32450-TU, *Washington DC.: The World Bank içinde*,.116-120.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, B. (2011). “Metodoloji”. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Edit. Abdurrahman Tanrıoğen 2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. & Altunay, U. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918. 2011. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 21.07.2014 tarihinde Erişildi.
- Şahin, Ç., Şenel, T. & İpek, H. (2007). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi*. XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Şahin, Ö., Erdem, E., Başbüyük, K., Gökçurt, B. & Soylu, Y. (2014). Ortaokul matematik öğretmenlerinin sayılarla ilgili pedagojik alan bilgilerinin gelişiminin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 5(3), 207-230.

- Şeker, H. (2012). Program değerlendirme. *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (Edit. Hasan Şeker). Ankara: Anı Yayıncılık
- Şimşek, N. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(2), 235–250.
- Taşpınar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Elhan Kitap Yayınları.
- Tekışık, H., H. (2011). “Milli eğitim bakanlığınca gerçekleştirilen ulusal öğretmen stratejisi çalışmayı için sunulan öneriler. 18-20 Kasım 2011”. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 390. 36. 1-12.
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi* (12. Baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti.
- Tokdemir, M. A. & Hayta, N. (2014). Tarih öğretmenlerinin ortaöğretim tarih derslerinde tartışma yönteminin kullanılmasına ilişkin görüş ve uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi Eylül*, 22(3), 1243-1262.
- Toluk-Uçar, Z. (2011). Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi: Öğretimsel açıklamalar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 87-102.
- Tomul, E., & Çelik, K. (2009). The relationship between the students' academics achievement and their socioeconomic level: Cross regional comparison. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1199-1204.
- Töremen, F. (2012). Eğitim Örgütlerinde Değişimin ve Engellerin Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 185-202.

- Türer, A. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar. *Abece Dergisi*. 235-236.http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/ogretmenyetistirme#_ftn1 Erişim: 21.03.2015
- Tyler, W., R. (2014). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press (Çev. M. Emin Rüzgar ve Berna Aslan, Pegem Yayıncılık).
- Ulusoy, A. (1998). *Gazi üniversitesi mesleki eğitim fakültesi mezunlarının fakültenin eğitim programı ve görevdeki yeterliklerine ilişkin görüşleri (1992-1996)*,Yayınlanmamış Araştırma Raporu, G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Ültanır, E. (2002). Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi: mesleki doyum ile mesleki yeterlilik arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 160-174.
- Ünlü, H., Sünbül, A., M. & Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* ,9(2), 23-33.
- Üre, Ö. (2008). 21. Yüzyıl öğretmeni. *Eğitime yeni bakışlar Cilt: 1* (Edit. Ali Murat Sünbül. 3. Baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”* (3. Baskı). Ankara: Ankar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 75
- Varış, F., Gürkan, T., Gözütok, D., Pektaş, S., Gürbüztürk, O. & Babadoğan, C. (1994). *Eğitim bilimine giriş* (Edit. Fatma Varış). Konya: Atlas Kitabevi.
- Vural, L. (2011). Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve öğrenme stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 46-65.
- Weiss, E.M. & Weiss, S.G. (1998). New direction in teacher evaluation. *ERIC Digest*.

- Wilsing, N. A. (2002). *Effectiveness of a faculty development program on instructional planning, effective teaching and evaluation at metu*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara. The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University.
- Yalın, H., İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (23. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçın, S. & Tanşancıl, E. (2014). Türk öğrencilerin PISA başarı düzeylerinin veri zarflama analizi ile yıllara göre karşılaştırılması. *i Educational Sciences: Theory & Practice (Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler)*.14(3). 947-968
- Yalçinkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Yaman, S. & Öner, F. (2006). İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine bakış açılarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 339-346.
- Yavaş, T. (2013). Eğitimin tarihi temelleri. *Eğitim bilimine giriş* (Edit. Fatih Töremen, 4. Baskı). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Yazçayır, N., Selvi, K. & Demirel, Ö. (2013). Assessment of the general secondary education curricula in Turkey. *Uluslararası eğitim programları ve öğretim çalışmaları dergisi*. 3(5), 13-24.
- Yelken, T. Y., Tokmak, H. S., Özgelen, S. & İncikabı, L. (2013). Teknolojik-pedagojik- alan bilgisi (TPAB) çerçevesi ve bu çerçevenin milli eğitim bakanlığı fen ve matematik programındaki yeri. *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli öğretim tasarımları* (Edit. Tuğba Yanpar Yelken, Hatice Sancar Tokmak, Sinan Özgelen ve Lütfü İncikabı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz -yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11(39),036-058.

- Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(2), 282-294.
- Yeşilyurt, E. & Karakuş, M. (2011). Öğretmenlerin adaylık sürecinde karşılaştıkları problemler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 261-293.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M., C. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını yönetme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(42), 79-92
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen 5. sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşleri* (Sakarya ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.
- Yılmaz, K. & Bökeoğlu, Ö. Ç. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(2), 143-167.
- YÖK/Dünya Bankası. (1997). *Milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen yetiştirme eğitimi*. Ankara. Yükseköğretim kurulu yayını.
- YÖK. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon. Öğretmen Eğitimi Dizisi*. Ankara: Yükseköğretim kurulu yayını.
- YÖK. (2006). *Eğitim fakülteleri araştırması*. YÖK. Ankara.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri –öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi* (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını

- YÖK. (2007). *Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama*. YÖK. Ankara.
- YÖK. (2011). TYYÇ temel alan yeterlikleri-öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri. http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14_EGITIMBILIMLERI_13_01_2011.pdf adresinden elde edilmiştir.
- YÖK (2014). Türkiye yükseköğretim yeterlikler çerçevesi. <http://tyyc.yok.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir.
- Yurtbaş, M. (2013). *Sınıflandırılmış kavramlar sözlüğü*. İstanbul: Tor Ofset
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zengin Bağcı, P. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f (Erişim Tarihi: 27.11.2013)
- (http://meBkz12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/0202_0327_1739saylmillieitimtemelkanunu.pdf). (Erişim: 25.06.2015)
- http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_Par%C3%A7a_1.pdf (Erişim: 02.07.2015)

EKLER

Ek 1: Öğretmen ve Öğretmen Adayları ÖİY Öz Yeterlik Ölçeği

Ek 2: Okul müdürleri görüşme soruları

Ek 3: Öğretim elemanları görüşme soruları

Ek 4: Ders izlencesi

Ek 5: Kazanımlar ve Değerlendirme Soruları

Ek 1: Öğretmen Adayları ÖİY Öz Yeterlik Ölçeği**ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ**

Sevgili Öğretmen Adayı,

Bu bölümde size ait kişisel bilgiler yer almaktadır. Vereceğiniz bilgi yapılacak akademik çalışma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacak ve bu bilgiler üçüncü bir kişiyle asla paylaşılmayacaktır. Aşağıda verilen özelliklerden size uygun olanı işaretleyiniz/yazınız.

Öğr. Gör. Sekvan KUZU

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet Bayan Bay
2. Mezun Olduğunuz Lise ÖğretmenL. Genel L. Meslek L. Anadolu Anadolu L. Fen L. Anadolu Meslek L. Diğer, yazınız.....
3. Bölümünüz/Programınız Sınıf Ö. Türkçe Ö. Fen bilgisi Ö. İngilizce Ö. Resim-İş Ö. Özel Eğitim Ö. BÖTE PDR
5. Mezun olduğunuz lise türü Özel okul Devlet okulu
6. Öğretim ilke ve yöntemleri dersini aldınız mı? Evet Hayır
7. Öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile ilgili kurs, seminer vb. aldınız mı? Evet Hayır

Sevgili Öğretmen Adayı, Bu bölümde öğretim ilke ve yöntemlerinin öz yeterliliğine yönelik algılarınızın belirlenmesi amacıyla değerlendirmenizin yer almaktadır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “Hiç yapamam”, “Kısmen yaparım”, “Kararsızım”, “Yaparım” ve “Tam yaparım” yazan kutucuklardan görüşünüze uygun seçeneğe “X” işareti koyunuz.		Hiç yapamam	Kısmen yaparım	Kararsızım	Yaparım	Tam yaparım
Temel Kavramlar Bilgisi	1. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları açıklayabilirim.					
	2. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları doğru ve tutarlı bir şekilde kullanabilirim.					
	3. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar arasındaki benzerlikleri açıklayabilirim.					
	4. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar arasındaki farklılıkları açıklayabilirim.					
Program Geliştirme Süreci Bilgisi	5. Eğitim programı geliştirme ilkelerini açıklayabilirim.					
	6. Eğitim programının öğelerini açıklayabilirim.					
	7. Eğitim programı öğelerinin birbiriyle olan ilişkilerini açıklayabilirim.					
	8. Eğitim-öğretim hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor beceriler) hedefler olarak sınıflandırabilirim.					
	9. Eğitim programı geliştirme sürecinde içerik seçiminde kullanılan temel ölçütleri açıklayabilirim.					
	10. Eğitim programı geliştirme sürecinde eğitim durumlarının düzenlenmesinde kullanılan temel ilkeleri açıklayabilirim.					
	11. Eğitim programı geliştirme sürecinde eğitim durumlarını etkileyen faktörleri açıklayabilirim.					
	12. Eğitim programı değerlendirme ilkelerini açıklayabilirim.					
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi	13. Eğitim programı değerlendirmenin önemini açıklayabilirim.					
	14. Alanım ile ilgili uygun hedef/kazanım yazabilirim.					
	15. Eğitim programı geliştirme sürecinde içeriğin düzenlenmesinde kullanılan temel ilkeleri açıklayabilirim.					
	16. Öğretim modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri arasındaki ilişkiyi açıklayabilirim.					
	17. Çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarının (Çoklu Zekâ, Yapılandırmacılık vb.) temel ilkelerini açıklayabilirim.					
	18. Geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımlarının temel ilkelerini açıklarım.					
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Açıklama Bilgisi	19. Öğretim (ders) sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarından faydalanabilirim.				
		20. Lütfen bu maddeyi boş bırakınız				
	Uygulama Bilgisi	21. Öğretimde yöntem kullanmanın yararlarını açıklayabilirim.				
		22. Yöntem seçimini etkileyen faktörleri açıklayabilirim.				
		23. Yöntem seçiminde temel ilkeleri açıklayabilirim.				
		24. Genel öğretim ilkelerini açıklayabilirim.				
		25. Anlatım yönteminin temel ilkelerini (özelliklerini) açıklayabilirim.				
		26. Öğretim (Ders) sürecinde anlatım yönteminden faydalanırım.				
		27. Tartışma yönteminin temel ilkelerini (özelliklerini) açıklayabilirim.				
		28. Öğretim (Ders) sürecinde tartışma yönteminden faydalanabilirim.				
		29. Öğretim (Ders) sürecinde tartışma tekniklerinden (münazara, panel vb.) faydalanabilirim.				
		30. Aktif öğretim tekniklerini (İstasyon, Eğitsel Oyunlar, Metafor vb.) açıklayabilirim.				
		31. Aktif öğretim tekniklerini (İstasyon, Eğitsel Oyunlar, Metafor vb.) uygulayabilirim.				
		32. Öğretim planlarını (ders planı, yıllık plan vb.) açıklayabilirim.				
Planlama Bilgisi	33. Öğrenme-öğretme sürecinde plan yapmanın gerekliliğini açıklayabilirim.					
	34. Plan yapmanın aşamalarını göz önünde bulundurarak alanıma uygun bir plan yapabilirim.					

ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu bölümde size ait kişisel bilgiler yer almaktadır. Vereceğiniz bilgi yapılacak akademik çalışma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacak ve bu bilgiler üçüncü bir kişiyle asla paylaşılmayacaktır. Aşağıda verilen özelliklerden size uygun olanı işaretleyiniz/yazınız.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet Bayan Bay
2. Mezun Olunan Üniversite
3. Mezun Olunan Fakülte Eğitim Fakültesi Teknik Eğitim Fakültesi
 Mesleki Eğitim Fakültesi Fen-Edebiyat Fakültesi
 Diğer, yazınız.....
4. Eğitim Düzeyiniz Lisans Yüksek Lisans Doktora

5. Öğretim ilke yöntemlerine ilişkin dersler aldınız mı?

	EVET	HAYIR
Lisans		
Yüksek Lisans		
Doktora		

5. Branşımız
6. Görev yaptığımız okul türü Özel okul Devlet okulu
7. Görev yaptığımız eğitim kademesi İlkokul Ortaokul Lise
8. Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız? 1 Yıl 2 Yıl 3 Yıl
 4 Yıl 5 ve Daha Fazla
9. Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katıldınız mı?
 Evet Hayır

- Cevabınız "Evet" İse kaç defa katıldınız.

Değerli Meslektaşım, Bu bölümde öğretim ilke ve yöntemlerinin öz yeterliliğine yönelik alguların belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz yer almaktadır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “Hiç yapamam”, “Kısmen yaparım”, “Kararsızım”, “Yaparım” ve “Tam yaparım” yazan kutucuklardan görüşünüze uygun seçeneğe “X” işareti koyunuz.		Hiç yapamam	Kısmen yaparım	Kararsızım	Yaparım	Tam yaparım
Temel Kavramlar Bilgisi	1. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları açıklayabilirim.					
	2. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları doğru ve tutarlı bir şekilde kullanabilirim.					
	3. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar arasındaki benzerlikleri açıklayabilirim.					
	4. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar arasındaki farklılıkları açıklayabilirim.					
Program Geliştirme Süreci Bilgisi	5. Eğitim programı geliştirme ilkelerini açıklayabilirim.					
	6. Eğitim programının öğelerini açıklayabilirim.					
	7. Eğitim programı öğelerinin birbiriyle olan ilişkilerini açıklayabilirim.					
	8. Eğitim-öğretim hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor beceriler) hedefler olarak sınıflandırabilirim.					
	9. Eğitim programı geliştirme sürecinde içerik seçiminde kullanılan temel ölçütleri açıklayabilirim.					
	10. Eğitim programı geliştirme sürecinde eğitim durumlarının düzenlenmesinde kullanılan temel ilkeleri açıklayabilirim.					
	11. Eğitim programı geliştirme sürecinde eğitim durumlarını etkileyen faktörleri açıklayabilirim.					
	12. Eğitim programı değerlendirme ilkelerini açıklayabilirim.					
	13. Eğitim programı değerlendirmenin önemini açıklayabilirim.					
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi	14. Alanım ile ilgili uygun hedef/kazanım yazabilirim.					
	15. Eğitim programı geliştirme sürecinde içeriğin düzenlenmesinde kullanılan temel ilkeleri açıklayabilirim.					
	16. Öğretim modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri arasındaki ilişkiyi açıklayabilirim.					
	17. Çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarının (Çoklu Zekâ, Yapılandırıcılık vb.) temel ilkelerini açıklayabilirim.					
	18. Geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımlarının temel ilkelerini açıklarım.					
	19. Öğretim (ders) sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarından faydalanabilirim.					
Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi	20. Lütfen bu maddeyi boş bırakınız					
	Açıklama Bilgisi	21. Öğretimde yöntem kullanmanın yararlarını açıklayabilirim.				
		22. Yöntem seçimini etkileyen faktörleri açıklayabilirim.				
		23. Yöntem seçiminde temel ilkeleri açıklayabilirim.				
		24. Genel öğretim ilkelerini açıklayabilirim.				
		25. Anlatım yönteminin temel ilkelerini (özelliklerini) açıklayabilirim.				
	Uygulama Bilgisi	26. Öğretim (Ders) sürecinde anlatım yönteminden faydalanırım.				
		27. Tartışma yönteminin temel ilkelerini (özelliklerini) açıklayabilirim.				
		28. Öğretim (Ders) sürecinde tartışma yönteminden faydalanabilirim.				
		29. Öğretim (Ders) sürecinde tartışma tekniklerinden (münazara, panel vb.) faydalanabilirim.				
		30. Aktif öğretim tekniklerini (İstasyon, Eğitsel Oyunlar, Metafor vb.) açıklayabilirim.				
31. Aktif öğretim tekniklerini (İstasyon, Eğitsel Oyunlar, Metafor vb.) uygulayabilirim.						
Planlama Bilgisi	32. Öğretim planlarını (ders planı, yıllık plan vb.) açıklayabilirim.					
	33. Öğrenme-öğretme sürecinde plan yapmanın gerekliliğini açıklayabilirim.					
	34. Plan yapmanın aşamalarını göz önünde bulundurarak alanıma uygun bir plan yapabilirim.					

Ek 2: Okul müdürleri görüşme soruları

Sayın Müdür Bey;

Aşağıda yer alan sorular bilimsel amaçlı kullanılacak bir çalışma için hazırlanmıştır. Bu nedenle vereceğiniz cevapların samimi ve içten olması çok önemlidir. Vereceğiniz cevaplar üçüncü kişilerle asla paylaşılmayacak ve gizli tutulacaktır. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

1. Öğretmenlerin “öğretim ilke ve yöntemleri (genel öğretim metotları)” bilgi düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili yeterli eğitim aldıklarını düşünüyor musunuz?
 - a. Öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ait “temel kavramlar bilgisi” hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - b. Öğretmenlerin “eğitim programları bilgisi” hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - c. Öğretmenlerin “öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi” hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - d. Öğretmenlerin “öğrenme-öğretme süreci (eğitim durumları)” hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - e. Öğretmenlerin “plan yapma ve eğitimi planlama bilgisi” hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - f. Öğretmenlerin “eğitimde kullanılan araç-gereçler bilgisi” hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Bu sorular dışında öğretmenlerin almış oldukları “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersi hakkında varsa eklemek istediğiniz bir şey lütfen yazınız.

Ek 3: Öğretim elemanları görüşme soruları

Sayın Hocam;

Aşağıda yer alan sorular bilimsel amaçlı kullanılacak bir çalışma için hazırlanmıştır. Bu nedenle vereceğiniz cevapların samimi ve içten olması çok önemlidir. Vereceğiniz cevaplar üçüncü kişilerle asla paylaşılmayacak ve gizli tutulacaktır. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

1. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersini Alan Öğretmen Adayının “öğretim ilke ve yöntemleri (genel öğretim metotları)” bilgi düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersini Alan Öğretmen Adayının lisan döneminde aldıkları öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili yeterli eğitim aldıklarını düşünüyor musunuz?
 - a. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersini Alan Öğretmen Adayının öğretim ilke ve yöntemlerine ait “temel kavramlar bilgisi” hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - b. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersini Alan Öğretmen Adayının “eğitim programları bilgisi” hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - c. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersini Alan Öğretmen Adayının “öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi” hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - d. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersini Alan Öğretmen Adayının “öğrenme-öğretme süreci (eğitim durumları)” hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - e. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersini Alan Öğretmen Adayının “plan yapma ve eğitimi planlama bilgisi” hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - f. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersini Alan Öğretmen Adayının “eğitimde kullanılan araç-gereçler bilgisi” hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Bu sorular dışında öğretmenlerin almış oldukları “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersi hakkında varsa eklemek istediğiniz bir şey lütfen yazınız.

Ek 4: Ders izlencesi**ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ**

Öğr. Gör. Sekvan KUZU

Mustafa Kemal Üniversitesi

MKÜ Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

E-Posta: s_kuzu@hotmail.com skuzu@mku.edu.tr

Dersin Amacı

Bu dersin amacı YÖK tarafından *öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları ve öğretmen yeterlikleri* uygun yöntem ve tekniklerle öğretmen adaylarına kazandırmaktır.

Ders İşlenişi

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi bir öğretim yarıyılı boyunca her hafta üç ders saati olarak aşağıda haftalık programda yer aldığı gibi sürdürülecektir. Öğretim yapılırken anlatım yöntemi ve araştırma inceleme yoluyla öğretim yaklaşımı temele alınacaktır.

Ders Planı

1. Hafta	Dersin tanıtımı ve dersle ilgili kuralların belirlenmesi Görev: Dersten beklentilerinizi arkadaşlarınızla tartışınız.
2. Hafta	Ders: Eğitimle ilgili temel kavramlar Görev: Alanınızla ilgili bir sınıfın öğretim programının hangi bölümlerden oluştuğunu inceleyiniz. (İlgili sınıfın öğretmen kılavuzlarına ya da ünitelendirilmiş yıllık plana da bakabilirsiniz.)
3. Hafta	Ders: Eğitimde Program Geliştirme Süreci Görev: Alanınızla ilgili üç amaç örneği bulunuz.
4. Hafta	Ders: Öğretim Amaçlarının Belirlenmesi Görev: Alanınızla ilgili 5 amaç örneği yazınız.
5. Hafta	Ders: İçeriğin Öğretim İçin Düzenlenmesi Görev: Alanınızla ilgili MEB tarafından hazırlanan bir dersin içeriğini inceleyiniz.

6. Hafta	Ders: Eğitim Durumlarının (Öğrenme-Öğretme Sürecinin) Düzenlenmesi Görev: Belirlenen amaç-kazanımlara uygun olarak öğrenme-öğretme sürecini düzenleyiniz. (Hangi öğretim modelini ve stratejisini kullanacaksınız? Öğrencilerinizin öğrenme stili nedir? Öğrencilerinize hangi öğrenme yaşantılarını, nasıl kazandıracaksınız? Hangi araç-gereçleri kullanacaksınız?)
7. Hafta	Ders: Çağdaş Öğrenme – Öğretme Yaklaşımları Görev: 1980 yılından itibaren yurt içinde ve yurt dışında en sık hangi öğrenme-öğretim yaklaşımları kullanılmaktadır? Araştırınız.
8. Hafta	ARA SINAV
9. Hafta	Ders: Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri Görev: Belirlenen öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğiyle ilgili grup çalışması şeklinde bir mikro öğretim uygulaması hazırlanacak.
10. Hafta	Ders: Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri Görev: Belirlenen öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğiyle ilgili grup çalışması şeklinde bir mikro öğretim uygulaması hazırlanacak.
11. Hafta	Ders: Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri Görev: Belirlenen öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğiyle ilgili grup çalışması şeklinde bir mikro öğretim uygulaması hazırlanacak.
12. Hafta	Ders: Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi Görev: Alanınızla ilgili günlük plan örneği inceleyiniz.
13. Hafta	Ders: Öğretimde Planlama Görev: Alanınızla İlgili Günlük Plan Hazırlayınız.
14. hafta	Ders: Eğitim-Öğretim Sürecinde Yararlanılan Araç-Gereçler ve Etkili Kullanımı Görev: Araç-Gereçlerin eğitim-öğretim sürecindeki işlevlerini araştırınız Ders: Dersin Genel Değerlendirilmesi

Öğretmen Adaylarının Yükümlülükleri

Her öğretmen adayı belirlenen görevleri yerine getirmek ve derse aktif olarak katılmakla yükümlüdür. Öğretmen adaylarının derse katılımı ve dersle ilgili hazırladıkları çalışmalar final notunu doğrudan etkileyecektir.

Ek: 5 Kazanımlar ve Değerlendirme Soruları

Öğretim İlke ve Yöntemler Dersi 1. Bölüm Kazanımları ve Bölüm Değerlendirme Soruları

1. Bölüm sonunda aşağıdaki kazanımları edinmeniz beklenmektedir.
 - a. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları açıklar
 - b. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları doğru ve tutarlı bir şekilde kullanır
 - c. Eğitim ve öğretim ile ilgili kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar

Belirtilen bu kazanımlara ulaşmış-ulaşmadığınız hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

2. İşlenen bölümle (1. Bölüm) ilgili herhangi başka bir kazanımınız oldu mu? Olduysa nedeniyle/nedenleriyle yazınız.
3. Bölümün işlenişi hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz

Öğretim İlke ve Yöntemler Dersi 2. Bölüm (Eğitimde Program Geliştirme Süreci) Değerlendirme Soruları

1. Bölüm sonunda aşağıdaki kazanımları edinmeniz beklenmektedir.
 - a. Eğitim Programı geliştirme ilkelerini açıklar
 - b. Eğitim programının öğelerini ve bu öğelerin birbiriyle olan ilişkilerini açıklar
 - c. Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizi ve ihtiyaç analiz tekniklerini açıklar, örneklendirir
 - d. Eğitim programının yapısal boyutlarını (Dikey, Yatay) analiz eder
 - e. Amaç, hedef ve kazanım yazma ilkelerini açıklar ve örneklendirir
 - f. İçerik analizini yapar ve içerik oluşturma yaklaşımlarını açıklar
 - g. Eğitim Durumları analizi yapar
 - h. Program tasarım ve Program geliştirme modellerinin özelliklerini açıklar
 - i. Program değerlendirme modellerini açıklar

Belirtilen bu kazanımlara ulaşmış-ulaşmadığınız hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

2. İşlenen bölümle (2. Bölüm) ilgili herhangi başka bir kazanımınız oldu mu? Olduysa nedeniyle/nedenleriyle yazınız.
3. Bölümün işlenişi hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz.

Öğretim İlke ve Yöntemler Dersi 3. Bölüm (Çağdaş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları) Değerlendirme Soruları

1. Bölüm sonunda aşağıdaki kazanımları edinmeniz beklenmektedir.
 - a. Yapılandırmacılık/oluşturmacılık ile ilgili kavramları doğru ve tutarlı bir şekilde kullanır.
 - b. Yapılandırmacılık/oluşturmacılığa ilişkin genel öğrenme ilkelerini açıklar.
 - c. Yaratıcı düşünme ve yaratıcı düşünme sürecinin öğelerini açıklar.

- d. Yaratıcı düşünmenin gerekliliğine ilişkin gerekçeleri açıklar.
- e. Çoklu zeka kavramını ve zeka alanlarını açıklar.
- f. Yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme sürecinin öğelerini açıklar.
- g. Yansıtıcı düşünmenin gerekliliğine ilişkin gerekçeleri açıklar.
- h. Programlı öğretimin temel ilkelerini açıklar, örneklendirir.
- i. İşbirlikli öğrenmeye ilişkin genel ilkeleri açıklar.
- j. İşbirlikli öğrenme yönteminde kullanılan teknikleri açıklar.
- k. Kuantum öğrenme ile ilgili temel ilkeleri ve Kuantum öğrenme ile ilgili teknikleri açıklar.
- l. Modüller öğretim ilişkin genel ilkeleri açıklar.

Belirtilen bu kazanımlara ulaşp-ulaşmadığınız hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

4. İşlenen bölümle (3. Bölüm) ilgili herhangi başka bir kazanımınız oldu mu? Olduysa nedeniyle/nedenleriyle yazınız.
5. Bölümün işlenişi hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz.

Öğretim İlke ve Yöntemler Dersi 4. Bölüm Kazanımları ve Bölüm Değerlendirme Soruları

4. Bölüm sonunda aşağıdaki kazanımları edinmeniz beklenmektedir.
 - a. Öğretim modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri arasındaki ilişkiyi açıklar.
 - b. Öğretimde yöntem kullanmanın yararlarını açıklar.
 - c. Yöntem seçimini etkileyen faktörleri açıklar.
 - d. Yöntem seçiminde temel ilkeleri açıklar.
 - e. Genel öğretim ilkelerini açıklar ve örneklendirir.
 - f. Anlatım yöntemini açıklar ve uygular.
 - g. Anlatım tekniklerini (Seminer ve Konferans) açıklar ve uygular.
 - h. Tartışma yöntemini açıklar ve uygular.
 - i. Aşağıdaki Tartışma tekniklerini açıklar ve uygular.
 - ✓ Büyük grup tartışması tekniği
 - ✓ Küçük grup tartışması tekniği
 - ✓ Panel
 - ✓ Forum
 - ✓ Münazara
 - ✓ Beyin fırtınası tekniği
 - ✓ Zıt panel
 - ✓ Açık oturum
 - ✓ Sempozyum
 - ✓ Vızıltı grupları
 - ✓ Çalıştay
 - ✓ Kollekyum
 - ✓ Çember
 - ✓ Altı şapkalı düşünme tekniği

- j. Soru cevap yöntemini açıklar ve uygular.
- k. Problem çözme yöntemini açıklar ve uygular.
- l. Gösterip yaptırma yöntemini açıklar ve uygular.
- m. Örnek olay yöntemini açıklar ve uygular.
- n. Gezi-gözlem yöntemini açıklar ve uygular.
- o. Rol oynama yöntemini açıklar ve uygular.
- p. Benzetim (simülasyon) yöntemini açıklar ve uygular.
- q. Drama yöntemini açıklar ve uygular.
- r. Proje yöntemini açıklar ve uygular.
- s. Mikro öğretim yöntemini açıklar ve uygular.
- t. Kavram haritaları yöntemini açıklar ve uygular.
- u. Kavram ağları yöntemini açıklar ve uygular.
- v. Anlam çözümleme tablolarını açıklar ve uygular.
- w. Etkileşimli küçük grup yöntemini açıklar ve uygular.
- x. Aşağıdaki Aktif öğrenme tekniklerini açıklar ve uygular.
 - ✓ İstasyon tekniği
 - ✓ Görüş geliştirme tekniği
 - ✓ Konuşma halkası tekniği
 - ✓ Akvaryum tekniği
 - ✓ Kartopu tekniği
 - ✓ Altı ayakkabılı uygulama tekniği
 - ✓ Balık kılıcı tekniği
 - ✓ Metafor tekniği
 - ✓ Eğitsel oyunlar tekniği
 - ✓ Kart eşleme tekniği
 - ✓ V diyagramı tekniği

Belirtilen bu kazanımlara ulaşip-ulaşmadığınız hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

2. İşlenen bölümle (4. Bölüm) ilgili herhangi başka bir kazanımınız oldu mu? Olduysa nedeniyle/nedenleriyle yazınız.
3. Bölümün işlenişi hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz.

Öğretim İlke ve Yöntemler Dersi 5. (Öğretimde Planlama) Bölüm Kazanımları ve Bölüm Değerlendirme Soruları

5. Bölüm sonunda aşağıdaki kazanımları edinmeniz beklenmektedir.
 - ✓ Planlama ve plan türleri ile ilgili kavramları tanımlar.
 - ✓ Öğrenme-öğretme sürecinde plan yapmanın gerekliliğini açıklar.
 - ✓ Plan yapmanın aşamalarını gözünüdü bulundurarak alanına uygun bir plan yapar.

Belirtilen bu kazanımlara ulaşip-ulaşmadığınız hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

6. İşlenen bölümle (5. Bölüm) ilgili herhangi başka bir kazanımınız oldu mu? Olduysa nedeniyle/nedenleriyle yazınız.
7. Bölümün işlenişi hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz.

Öğretim İlke ve Yöntemler Dersi 6. (Eğitim ve Öğretimde Sürecinde Yararlanılan Araç-Gereçler ve Etkili Kullanımı) Bölüm Değerlendirme Soruları

1. Bölüm sonunda aşağıdaki kazanımları edinmeniz beklenmektedir.
 - ✓ Öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanmanın önemini açıklar.
 - ✓ Materyal seçiminde gerekli olan özellikleri açıklar.
 - ✓ Başlıca öğrenme-öğretme materyallerinin özelliklerini açıklar.
 - ✓ İşlenecek konuya(derse) uygun materyali seçer.

Belirtilen bu kazanımlara ulaşp-ulaşmadığınız hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

8. İşlenen bölümle (6. Bölüm) ilgili herhangi başka bir kazanımınız oldu mu? Olduysa nedeniyle/nedenleriyle yazınız.
9. Bölümün işlenişi hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz.

Öğretim İlke ve Yöntemler Dersi Dönem Sonu Genel Değerlendirme Soruları

1. Aşağıdaki değişkenler açısından Öğretim İlke ve Yöntemler Dersinin beklentilerinizi karşılama düzeyi nedir? Açıklayınız.
 - a. Hedefleri (Kazanımları) belirleme ve açıklama
 - b. İçerik belirleme ve değerlendirme
 - c. Eğitim durumlarını (öğrenme-öğretme süreci) oluşturma
 - d. Değerlendirme yapma
2. Dönem boyunca derste öğrendiklerinizin, mesleki yaşantınızda işe yararlılığı hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

ÖZGEÇMİŞ

Sekvan KUZU, 1983 yılında Şırnak'ta doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Şırnak'ta tamamladıktan sonra 2004 yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümüne girdi ve 2008 yılında mezun oldu. 2008-2011 yılları arasında Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2012 yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümüne öğretim görevlisi olarak göreve başladı ve halen devam etmektedir. Aynı zamanda (2011 yılında) Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında doktora eğitimine başladı. Yazarın eğitim bilimleri alanında ulusal ve uluslararası bilimsel dergilerde basılmış makaleleri ve toplantılarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır.

VITAE

Sekvan KUZU, was born in 1983 in Şırnak. After completing Primary, secondary and high school education in 2004 in Şırnak, he studied at Selcuk University Faculty of Ahmet KELESOGLU Education and graduated from the department of science teaching in 2008. He completed his Master degree in 2011 in Educational Sciences Education. He started working as a lecturer at Mustafa Kemal University at the Faculty of Educational Sciences in 2012 and still working. At the same year, he started for a Phd degree at Institute of Education Sciences Curriculum and Instruction in Gaziantep University. Author has some published national and international scientific journals in the field of educational science articles and he also presented papers at meetings.